



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Cláudia José Freitas Abreu**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março | 2013

Ma

Rel

T/M UNA

37

ABR rel

Ex.1

72309

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECRETARIA DE EXTENSÃO  
EXAME

**Cláudia José Freitas Abreu**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Maria da Conceição Figueira de Sousa



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da  
Nazaré**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Cláudia José Freitas Abreu

Funchal

2013



## **Dedicatória**

*Porque vos amo,  
Pelos bons e maus momentos que nunca me deixaram sozinha,  
Pela amizade e pelo carinho,  
Pelo amor incondicional que me dão,  
Por serem os meus pilares,  
Por nunca me deixarem desistir,  
Por me ampararem as quedas,  
Por serem os melhores pais do mundo,  
Por tudo isto e muito mais,  
Vos dedico este trabalho!  
Obrigada...por serem como são!*



### **Agradecimentos**

A todos os que me ajudaram e que estiveram presentes no meu percurso académico e que sempre me apoiaram, e que de uma forma ou outra contribuíram para a concretização deste trabalho.

À minha orientadora, a Mestre Conceição de Sousa, por todo o apoio, demonstração de carinho e compreensão. Um muito obrigada pela disponibilidade, pelos ensinamentos, e pelo auxílio para que a concretização do estágio e do relatório fosse possível;

Ao Doutor Fernando Correia, orientador na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela sua partilha de conhecimentos e disponibilidade;

À EB1/PE da Nazaré pela forma carinhosa como me acolheram, e pelos conhecimentos que me transmitiram;

À educadora de infância Filomena Nunes, pelo carinho e disponibilidade;

À professora Mara Lúcia, pelo acolhimento, pela atenção e disponibilidade;

Às crianças da Sala das Borboletas, pelos sorrisos, pelo carinho e pelos momentos bons que me proporcionaram;

Aos alunos do 2.º D, pela forma como me acolheram, pela convivência e pelo carinho demonstrado;

Ao diretor, Carlos Duarte Fernandes, por ter proporcionado o desenvolvimento da minha prática na instituição;

Aos meus pais, Ana Bela e Rui, que sempre me apoiaram e fizeram com que tudo fosse possível;

À minha querida avó, Maria José Afra, que sempre desejou a concretização deste meu sonho;

## II - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Ao meu namorado, Francisco Sá, pela paciência, pelo carinho, pela forma calorosa com que me apoiou e impulsionou para que isto fosse possível mesmo nos momentos mais difíceis;

Aos meus amigos que estiveram comigo ao longo deste percurso, e que acreditaram sempre em mim.

Às minhas colegas pela partilha de conhecimentos.

A todos os que direta ou indiretamente me ajudaram na concretização deste relatório.

A todos um bem-haja.



### **Resumo**

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Reflete todo o percurso desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica numa sala de Educação Pré-Escolar, com crianças entre os dois e os quatro anos de idade, e numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

A sua estrutura abarca três partes divergentes. A primeira expõe um enquadramento teórico inerente à Educação Pré-Escolar e ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte retrata as opções metodologias que foram empregadas na prática.

O terceiro aponta e enfatiza a importância dos instrumentos de análise utilizados e desfecha com a intervenção educativa realizada em ambas as valências, sendo esta uma parte mais descritiva e reflexiva que conta com um suporte teórico e ilustrativo quando necessário. É também apresentada uma avaliação geral dos grupos e uma reflexão crítica final referentes à valência de Educação Pré-Escolar e à do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção Pedagógica e Reflexão.



**Abstrat**

This report was elaborated in order to obtain a Master's degree in Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. It reflects the whole process of the pedagogical intervention developed in a classroom of Preschool Education with children between two and four years old and children in 2<sup>nd</sup> grade of Primary School aged between seven and eight years.

Its structure includes three divergent parts. The first presents a theoretical framework inherent in Pre-School Education and in Primary School the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. The second part depicts the methodological options that were put into practice.

The third indicates and emphasizes the importance of the analytical instruments used and deals with educational intervention conducted in both valences which is a more descriptive and reflective part that has a theoretical and illustrative support when necessary. It also presents an overall evaluation of the groups as well as a final critical reflection regarding the valence of Preschool Education and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

**Keywords:** Preschool; 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education; Pedagogical Intervention; Reflection.



**Lista de siglas**

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

DRE – Direção Regional da Educação

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EE – Encarregados de Educação

EEx – Empregados Executantes

EPE – Educação Pré- Escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISEF – Indicador Socioeducacional Familiar

ISPF – Indicador Socioprofissional Familiar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MA – Metas de Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NAEYC – *National Association for the Education of Young Children*

NEE – Necessidades Educativas Especiais

## VIII - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

OI – Operários Industriais

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF – *The United Nations Children's Fund*

## Índice Geral

|   |      |
|---|------|
| Agradecimentos .....  | I    |
| Resumo.....   | III  |
| Abstrat.....  | V    |
| Lista de siglas.....  | VII  |
| Índice de Apêndices – Conteúdos do CD-Rom .....             | XV   |
| Índice de Figuras.....                                      | XVII |
| Índice de Gráficos .....                                    | 1    |
| Índice de Quadros .....                                     | 2    |
| Índice de Tabelas .....                                     | 3    |
| Introdução .....  | 4    |
| Parte I. Enquadramento Teórico .....                        | 7    |
| Definição e importância do Pré-escolar .....                | 7    |
| O perfil do educador.....                                   | 13   |
| A questão da qualidade na Educação Pré-Escolar .....        | 16   |
| Definição e importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... | 21   |
| A identidade profissional e o perfil do docente .....       | 24   |
| Prática Reflexiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....       | 26   |
| Parte II. Opções Metodológicas .....                        | 31   |

## X - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

|  |    |
|--|----|
| Investigação-Ação.....   | 31 |
| Modelo pedagógico High/Scope em contexto de Educação Pré-Escolar .....         | 34 |
| Pedagogia por participação .....   | 37 |
| Aprendizagem cooperativa.....  | 39 |
| Diferenciação pedagógica .....   | 41 |
| Atitude experiencial .....   | 42 |
| Planificação .....   | 43 |
| Avaliação.....   | 45 |
| Parte III. Intervenção educativa .....   | 47 |
| Enquadramento do contexto físico inerente a ambas as valências.....            | 47 |
| Instrumentos de análise da ação educativa inerentes a ambas as valências ..... | 48 |
| Observação participante. ....  | 48 |
| Notas de campo. ....   | 49 |
| Artefactos. ....   | 50 |
| Análise documental. ....   | 51 |
| Intervenção Educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar .....                | 52 |
| Contextualização física e humana. ....   | 53 |
| Instituição.....   | 53 |
| Recursos físicos.....  | 53 |
| Recursos humanos.....  | 54 |
| A sala das Borboletas.....   | 54 |



|  |     |
|--|-----|
| Rotina diária.....   | 58  |
| O grupo de crianças. ....  | 59  |
| Condição social do grupo.....  | 62  |
| Pressupostos da prática pedagógica.....                                      | 65  |
| Período de observação. ....  | 65  |
| Intervenção educativa com as crianças. ....                                  | 66  |
| Intervenção/reflexão semanal – 1. <sup>a</sup> semana. ....                  | 67  |
| Intervenção/reflexão semanal – 2. <sup>a</sup> semana. ....                  | 72  |
| Intervenção/reflexão semanal – 3. <sup>a</sup> semana. ....                  | 78  |
| Intervenção/reflexão semanal – 4. <sup>a</sup> semana. ....                  | 86  |
| Intervenção com a família.....   | 91  |
| Intervenção com a comunidade. ....   | 94  |
| Avaliação. ....  | 96  |
| Avaliação do grupo. ....   | 99  |
| Avaliação da criança. ....   | 101 |
| Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente de Educação Pré-Escolar. .... | 103 |
| Intervenção Educativa em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....         | 106 |
| Contextualização física e humana. ....                                       | 107 |
| Instituição.....   | 107 |
| Recursos Físicos.....  | 107 |
| Recursos humanos.....  | 109 |

## XII - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

|  |     |
|--|-----|
| A Sala.....  | 110 |
| Horário Escolar da turma. ....                                 | 112 |
| A turma. ....  | 112 |
| Condição Social do grupo. ....                                 | 114 |
| Pressupostos da prática pedagógica.....                        | 116 |
| Intervenção educativa na disciplina de Língua Portuguesa. .... | 118 |
| Introdução do valor fonético da letra S. ....                  | 119 |
| Caso de leitura Ça, Ço, Çu. ....                               | 120 |
| Sinónimos e Antónimos. ....                                    | 121 |
| Caso de leitura Nh e Lh.....                                   | 123 |
| Avaliação da turma. ....                                       | 125 |
| Autorreflexão. ....  | 126 |
| Intervenção educativa na disciplina de Estudo do Meio.....     | 127 |
| A roda dos alimentos.....                                      | 128 |
| Segurança Rodoviária. ....                                     | 130 |
| Avaliação da turma. ....                                       | 132 |
| Autorreflexão. ....  | 133 |
| Intervenção Educativa na disciplina de Matemática.....         | 134 |
| Classificação de dados usando diagrama de Carroll. ....        | 135 |
| Estimativas. ....  | 136 |
| Recapitulação do conceito de subtração e adição. ....          | 137 |

|  |     |
|--|-----|
| Recapitulação de conceitos como unidade, dezena, centena. ....                         | 138 |
| Avaliação da turma. ....   | 141 |
| Autorreflexão. ....  | 142 |
| Outras atividades desenvolvidas. ....  | 143 |
| Avaliação global da turma. ....  | 144 |
| Intervenção educativa com a família. ....  | 146 |
| Intervenção educativa com a comunidade. ....   | 148 |
| Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente de 1.º Ciclo do Ensino Básico.<br>..... | 149 |
| Considerações finais .....   | 153 |
| Referências.....   | 157 |



## **Índice de Apêndices – Conteúdos do CD-Rom**

### **Pasta – Documentos Gerais**

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

Apêndice A. Primeira planificação semanal (EPE)

Apêndice B. Segunda planificação semanal (EPE)

Apêndice C. Terceira planificação semanal (EPE)

Apêndice D. Quarta planificação semanal (EPE)

Apêndice E. Folheto de divulgação do projeto “Decorando com Tampinhas” (EPE)

Apêndice F. Convite para a dramatização do “Pão-por-Deus” (EPE)

Apêndice G. Avaliação diagnóstica do grupo – Ficha 1g (EPE)

Apêndice H. Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto – Ficha 2g (EPE)

Apêndice I. Definição de objetivos e de iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo – Ficha 3g (EPE)

Apêndice J. Avaliação final do grupo – Ficha 1g (EPE)

Apêndice K. Avaliação diagnóstica individualizada – Ficha 1i (EPE)

Apêndice L. Análise e reflexão sobre a criança – Ficha 2i (EPE)

Apêndice M. Definição de objetivos e de iniciativas referentes à criança – Ficha 3i (EPE)

Apêndice N. Avaliação final da criança – Ficha 1i (EPE)

Apêndice O. Primeira planificação diária (1.º CEB)

## XVI - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apêndice P. Segunda planificação diária (1.º CEB)

Apêndice Q. Terceira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice R. Quarta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice S. Quinta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice T. Sexta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice U. Sétima planificação diária (1.º CEB)

Apêndice V. Oitava planificação diária (1.º CEB)

Apêndice X. Folheto de divulgação dos presépios (1.º CEB)

Apêndice Z. Pedido de autorização para a visita de estudo (1.º CEB)

**Índice de Figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal ..... | 47 |
| Figura 2. Planta da sala de atividades .....               | 55 |
| Figura 3. Área da cozinha .....                            | 57 |
| Figura 4. Construindo um instrumento .....                 | 69 |
| Figura 5. Cooperação entre as crianças.....                | 69 |
| Figura 6. <i>Poster "Os animais"</i> .....                 | 71 |
| Figura 7. Criança a colocar um animal no poster .....      | 74 |
| Figura 8. Crianças observando um coelho .....              | 76 |
| Figura 9. Observando um pintainho.....                     | 80 |
| Figura 10. Interagindo com um pintainho.....               | 80 |
| Figura 11. Criança a deitar cola .....                     | 81 |
| Figura 12. Criança a colar o ovo na mola .....             | 81 |
| Figura 13. Resultado final do trabalho.....                | 81 |
| Figura 14. Explicando como nascem as borboletas .....      | 83 |
| Figura 15. Ajudando o irmão a explicar .....               | 83 |
| Figura 16. Pintura com "tintas micro-ondas" .....          | 84 |
| Figura 17. Colocação dos trabalhos no micro-ondas .....    | 84 |
| Figura 18. Criança colando feijões .....                   | 86 |
| Figura 19. Exposição dos trabalhos .....                   | 86 |
| Figura 20. Pintando o desenho da castanha .....            | 88 |
| Figura 21. Exposição dos trabalhos da castanha.....        | 88 |
| Figura 22. Técnica da carimbagem .....                     | 89 |
| Figura 23. Trabalhando em pequenos grupos .....            | 89 |
| Figura 24. Colocação dos ingredientes .....                | 90 |

## XVIII - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

|   |     |
|---|-----|
| Figura 25. Colocação do bolo numa forma.....                        | 90  |
| Figura 26.Trabalho do Enzo e do Salvador .....                      | 93  |
| Figura 27. Trabalho do Tiago .....                                  | 93  |
| Figura 28. Trabalho do Miguel .....                                 | 93  |
| Figura 29. Criança colando tampinhas.....                           | 95  |
| Figura 30. Trabalho de cooperação a colar tampinhas .....           | 95  |
| Figura 31. Dramatização na Pré da Azinhaga.....                     | 96  |
| Figura 32. Dramatização na EB1/PE da Nazaré .....                   | 96  |
| Figura 33. Perspetiva geral da EB1/PE da Nazaré.....                | 108 |
| Figura 34. Planta da sala do 2.º D .....                            | 110 |
| Figura 35. Disposição das mesas .....                               | 111 |
| Figura 36. Disposição dos alunos .....                              | 111 |
| Figura 37. Aluno a elaborar um texto .....                          | 123 |
| Figura 38. Disposição dos alimentos na mesa .....                   | 129 |
| Figura 39. Roda dos alimentos feita pelos alunos.....               | 129 |
| Figura 40. Ação de Formação dada por um instrutor de condução ..... | 130 |
| Figura 41. Alunos e instrutor junto do carro de condução.....       | 131 |
| Figura 42. Visualização de um <i>Power Point</i> .....              | 132 |
| Figura 43. Realização de um circuito com carrinhos de cana.....     | 132 |
| Figura 44. Um grupo jogando o Dominó.....                           | 138 |
| Figura 45. Perspetiva da turma em grupos.....                       | 138 |
| Figura 46. Alunos utilizando o ábaco .....                          | 139 |
| Figura 47. Aluno resolvendo um exercício no quadro.....             | 140 |
| Figura 48. Porta-moedas feito pelos alunos .....                    | 144 |
| Figura 49. Suporte para velas feito pelos alunos .....              | 144 |



|   |     |
|---|-----|
| Figura 50. Construção da árvore de Natal.....             | 147 |
| Figura 51. Árvore de Natal reciclada.....                 | 147 |
| Figura 52. Lado esquerdo da exposição dos presépios ..... | 148 |
| Figura 53. Lado direito da exposição dos presépios .....  | 148 |
| Figura 54. Produtos para venda .....                      | 149 |
| Figura 55. Bazar de Natal .....                           | 149 |



**Índice de Gráficos**

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1. Género das crianças da sala das Borboletas.....  | 60  |
| Gráfico 2. Idade das crianças da sala das Borboletas .....  | 61  |
| Gráfico 3. Número de irmãos das crianças da sala das Borboletas.....                                      | 60  |
| Gráfico 4. Área de residência das crianças da sala das Borboletas.....                                    | 61  |
| Gráfico 5. Níveis de Bem-Estar Emocional das crianças na primeira e na última semana de intervenção ..... | 100 |
| Gráfico 6. Níveis de Implicação das crianças na primeira e na última semana de intervenção.....           | 100 |
| Gráfico 7. Género dos alunos do 2.º D .....   | 113 |
| Gráfico 8. Número de irmãos dos alunos do 2.º D .....   | 114 |

### **Índice de Quadros**

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1. Dez dimensões de qualidade em EPE de acordo com Bertram e Pascal (2009)   |     |
| .....   | 19  |
| Quadro 2. Rotina do grupo da sala das Borboletas.....   | 58  |
| Quadro 3. Horário das atividades extracurriculares.....   | 59  |
| Quadro 4. Fichas SAC preenchidas para realizar a avaliação do grupo e de uma criança  | 97  |
| Quadro 5. Horário Escolar da turma do 2.º D.....  | 112 |
| Quadro 6. Pressupostos gerais da ação educativa desenvolvida em contexto de 1.º CEB<br>(ME, 2004).....  | 117 |
| Quadro 7. Avaliação da turma em relação à área curricular disciplinar de Língua<br>Portuguesa segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004) ..... | 125 |
| Quadro 8. Avaliação da turma em relação à área curricular disciplinar de Estudo do Meio<br>segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004) .....    | 133 |
| Quadro 9. Avaliação da turma em relação à área curricular disciplinar de Matemática<br>segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004) .....        | 141 |

**Índice de Tabelas**

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1. ISEF das crianças da sala das Borboletas segundo as habilitações académicas dos EE ..... | 62  |
| Tabela 2. Condição dos EE das crianças da sala das Borboletas perante o trabalho .....             | 62  |
| Tabela 3. ISPF das crianças da sala das Borboletas de acordo com a categoria social dos EE.....    | 63  |
| Tabela 4. ISEF dos alunos do 2.º D segundo as habilitações académicas dos EE.....                  | 115 |
| Tabela 5. Condição dos EE dos alunos do 2.º D perante o trabalho .....                             | 115 |
| Tabela 6. ISPF dos alunos do 2.º D de acordo com a categoria social dos EE.....                    | 116 |

## 4 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

### **Introdução**

O presente relatório foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Pretende-se, de forma clara e objetiva, dar a conhecer o trabalho realizado ao longo de 100 horas em cada valência.

Torna-se importante referir que no que concerne ao estágio na componente de EPE, este foi realizado individualmente sob a supervisão de uma educadora cooperante. Já no 1.º CEB, a prática desenvolveu-se em conjunto com uma colega, atendendo a que competia a cada estagiária, alternadamente, assumir a responsabilidade pela dinamização das aulas. Contudo, o planeamento foi elaborado em conjunto, com a orientação da professora. Neste relatório, no que concerne à componente de 1.º CEB, apenas constam as atividades e respetivas planificações por nós orientadas ao longo da intervenção pedagógica.

A componente de estágio desenvolveu-se em dois núcleos, sendo que na EPE decorreu na Pré da Azinhaga, um anexo da Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar (EB1/PE) da Nazaré, esta última onde decorreu a intervenção na valência de 1.º CEB. Os objetivos primordiais do estágio visaram a participação da comunidade educativa em projetos de trabalho, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva durante toda a intervenção e a adequação dos conteúdos científicos adquiridos ao longo do percurso no 2.º Ciclo de estudos. Para ambas as valências, as atividades pedagógicas desenvolvidas foram sustentadas por dois documentos legais, *as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE) (ME, 1997) e a *Organização curricular e programas* (OCP) (ME, 2004).

Atendendo a estes pressupostos, apresenta-se seguidamente a estrutura do presente relatório, que assenta em três partes distintas.

A primeira parte corresponde a um enquadramento teórico em conformidade com conteúdos pertencentes a cada uma das valências. Para tal, esta abordagem foi baseada em referências teóricas, legais e regulamentais da educação em Portugal. Neste tópico apresentam-se a definição e importância da EPE, o perfil do educador, a qualidade na EPE, a definição e importância do 1.º CEB, a identidade profissional e o perfil do docente e por fim a prática reflexiva no 1.º CEB.

Na segunda parte focam-se as opções metodológicas comuns às práticas educativas, à exceção de uma metodologia que foi adotada apenas na vertente de EPE. Neste sentido, apresenta-se, primeiramente, a investigação-ação como a base sustentadora da intervenção educativa, o modelo educativo High/Scope utilizado na EPE, os mecanismos de operacionalização da ação educativa sendo estes a pedagogia por participação, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica, a atitude experiencial, a planificação e a avaliação.

A terceira e última parte incide sobre o estágio realizado, que possui inicialmente um enquadramento do contexto físico, os instrumentos de análise educativa inerentes a ambas as valências e posteriormente está dividida em duas subpartes. A primeira subparte centraliza a intervenção educativa realizada na vertente de EPE, e a segunda no 1.º CEB. Ambas as subpartes apresentam-se primeiramente da mesma forma, ou seja, apresentam uma contextualização física e humana das instituições de estágio, onde é caracterizado o meio, a instituição, a sala e o grupo de crianças com o intuito de conhecer melhor a realidade educativa. Numa fase posterior é compilado o desenvolvimento da intervenção educativa, que no caso da EPE está organizado por semana e no contexto do 1.º CEB está estruturado de acordo com os conteúdos programáticos desenvolvidos nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. É de salientar que na EPE são simultaneamente descritas e refletidas as atividades desenvolvidas, e que no 1.º

## 6 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

CEB após a descrição dos conteúdos abordados é feita uma reflexão sobre a intervenção em cada área disciplinar. Nesta parte é feita uma avaliação geral do grupo de crianças. Na EPE, recorreu-se ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010) para uma avaliação geral do grupo e uma pormenorizada de uma criança. Em relação ao 1.º CEB, no final de cada área disciplinar, foi feita uma avaliação geral com recurso ao documento OCP (Ministério da Educação [ME], 2004), e por fim foi feita uma avaliação geral do grupo, de acordo com os comportamentos da turma e com as diferentes áreas disciplinares. Por último, nesta parte, e atendendo ao objetivo de desenvolver um projeto com as famílias e com a comunidade<sup>1</sup>, descreve-se em ambas as valências em que consistiu essas atividades de cooperação, e é ainda feita uma reflexão final para cada uma das valências em que se foca os pontos positivos e negativos do estágio.

Posto isto, expõe-se uma conclusão que de forma reflexiva, mergulha sobre a prática pedagógica realizada em ambos os contextos.

Importa referir que este relatório segue as normas da *American Psychological Association*<sup>2</sup> 6ª Edição de 2010, adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação – da Universidade da Madeira. Além disso, a escrita deste relatório encontra-se ao abrigo do novo acordo ortográfico, à exceção das citações diretas que se encontram escritas segundo a sua ortográfica original.

---

<sup>1</sup> Optou-se por referir separadamente o trabalho desenvolvido com a família e com a comunidade, contudo, de acordo com Marques (1998) a comunidade é encarada como “sistema ecológico formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais com vocação para trabalharem com as crianças e os jovens” (59).

<sup>2</sup> As normas APA (2010) referem que as notas de rodapé deverão ser feitas numa folha separada após as referências, contudo, neste trabalho optou-se por colocá-las na respetiva página em que faz ligação para uma fácil leitura e melhor compreensão do que se pretende explicar.



## **Parte I. Enquadramento Teórico**

Esta primeira parte do presente relatório corresponde a uma fundamentação teórica que suportou a intervenção educativa inerente à EPE e ao 1.º CEB. Fundamentou-se essencialmente em referências fidedignas de cariz teórico, legal e regulamentar, que sustentam princípios orientadores para uma intervenção adequada e de qualidade em ambas as valências.

Apesar de existir muita informação que se cruza entre a EPE e o 1.º CEB, optou-se por seguidamente apresentar pontos distintos destas duas etapas da educação.

### **Definição e importância do Pré-escolar**

Ao longo dos anos o conceito de educação foi modificando e evoluindo atendendo às realidades socioculturais e económicas que se vivenciavam.

Primeiramente, torna-se importante definir o conceito de educação.

Etimologicamente, vem do latim *educare* o que pressupõe a ideia de criar, cuidar, e concentra uma assimilação interior, ou seja, uma aprendizagem de dentro para fora.

Segundo Nérici (1986) educar é “o processo que visa explicitar as virtualidades do indivíduo, em contacto com a realidade, com o fim de levá-lo a actuar nessa mesma realidade [...] tendo em vista atender a necessidades pessoais, sociais e transcendentais da criatura humana” (p.13). Já segundo Castilheiro (1985) trata-se de um processo pessoal que facilita a integração pessoal na cultura, favorecendo assim a sua vida na comunidade.

Foi com o desencadear do construtivismo<sup>3</sup> que se começou a ouvir a expressão “aprender aprendendo”, o que significa desenvolver aprendizagens significativas, que tenham como principais pilares a participação e a cooperação para aprender a conhecer, a fazer e a ser (Ausebel, Novak & Hanesian, 1980).

---

<sup>3</sup> O método do construtivismo fundamenta-se numa crença que diz que o saber nunca chega a uma fase conclusiva, é um processo de construção.

## 8 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Antes, a educação era magistrocêntrica, em que os objetivos da escola eram preparar as crianças para a sociedade em que viviam. Além disso, o poder total estava na posse do educador, que trabalhava de forma passiva e as crianças teriam de se adaptar. Hoje, essa ideia está completamente ultrapassada, e a escola procura constantemente que a educação seja puerocêntrica, ou seja, é importante que a criança seja o centro das atenções, que tenha um papel ativo, e que o educador atenda constantemente às suas necessidades e interesses (Gameiro, 1998).

O conceito de EPE foi evoluindo ao longo dos tempos em concordância com o conceito de criança (Ariès, 1981). Na época medieval, a sociedade considerava as crianças um “adulto em miniatura”, que apenas tinham características físicas diferentes do adulto mas que logo que não necessitassem dos cuidados mínimos da mãe para sobreviver, faziam parte da sociedade dos adultos e participavam em diversas situações de proveniência do adulto. Apenas no século XVII, a criança começou a ser considerada um ser diferente do adulto, e começaram a perceber que era necessário educá-la para que alcançasse traços dos adultos (Miguel, 2007).

Foi com a Revolução Industrial que as primeiras escolas infantis ou jardins – de-infância começaram a surgir, nomeadamente em Inglaterra, em 1816, e em França, em 1826, por serem os países mais industrializados da época, que procuraram solucionar as questões sociais como o abandono e maus-tratos das crianças. Após as *infant schools* e as *écoles martenelles*, Froebel na Alemanha cria o *kindergarten*. (Nicolau, 1997).

Froebel foi o primeiro educador que dava valor ao jogo, ao brinquedo e ao desenho, mencionando que “os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do homem” (Luzuriaga, 1987, p.201). Atendendo que dedicou a sua vida à criação de jardins-de-infância e formação de professores, verificou que os jogos permitiam o desenvolvimento físico, intelectual e moral das criança, o que o fez

defender que as atividades lúdicas eram uma mais-valia para uma educação integral.

(Rolla & Rolla, 1994).

Com a Revolução Industrial, criou-se então as primeiras instituições para as crianças, com o intuito de as salvar, como solução dos problemas económicos e sociais que se viviam.

Quando estas instituições começaram a surgir, pouco se sabia dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das condições mais favoráveis para estimular as potencialidades da criança. Também pouco se sabia dos efeitos que este novo meio traria ao seu desenvolvimento, e qual a melhor maneira de o organizar e dinamizar (Silva, 1998, p.7).

Foi então entre o século XIX e o século XX que se começou a inovar as experiências pedagógicas, tal como o Método Montessoriano e as propostas de Decroly. Ambos surgiram da observação de crianças com crescimento e desenvolvimento irregular, que compreenderam o desenvolvimento regular e por conseguinte os períodos do desenvolvimento da criança (Nicolau, 1977).

Relativamente à sua visão de educação, ambos acreditavam que a escola era um meio de desenvolvimento para as crianças, no entanto, Maria Montessori dava especial atenção a uma educação sensorial e Decroly visava uma educação intelectual.

No que concerne à educação infantil em Portugal, surgiu apenas em 1882 o primeiro jardim-de-infância de Froebel. Atendendo à grande taxa de analfabetismo em Portugal, surgiu no final do século XIX um método de iniciação à leitura imposto por João de Deus (pedagogo e poeta) e pelo seu filho João de Deus Ramos.

## 10 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Foi com a Instauração da República em 1910, que foi oficializado o ensino infantil para as crianças dos quatro aos sete anos de idade. Apesar das dificuldades políticas que se vivenciavam, criou-se escolas e formaram-se professoras numa fase inicial. Contudo, a situação agravou-se com o salazarismo em 1926, que acabou por responsabilizar a educação apenas às mães, e “o ensino infantil oficial é extinto, com o pretexto de que a sua diminuta expressão não justificava a despesa realizada” (ME, 2000, p. 18).

Mais tarde, em 1973, com a reforma de Veiga Simão, reintegrou-se a educação de infância, e um ano mais tarde, voltaram a criar novas instituições, fruto de iniciativas populares. Atendendo ao carácter social e político que se modificou, o Estado foi obrigado a criar enquadramento legal para essas iniciativas. Assim, a 1 de Fevereiro de 1974, com a Lei 5/77 criou-se um sistema público para a educação pré-escolar e, em 1979 é decretado o Estatuto dos jardins-de-infância, que passaram a depender do Ministério da Educação e do Ministério do Emprego e Segurança Social.

Em 1995 elaborou-se o “Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar” (Oliveira-Formosinho & Vasconcelos, 1996), que por sua vez originou o Plano de Expansão e Desenvolvimento da EPE em Portugal (ME, 1996), e que por fim elevou na Lei-Quadro da EPE (Lei nº5/1997, de 10 de fevereiro). Esta lei visava a expansão dos jardins-de-infância e indica que a EPE é a primeira fase da educação básica, correspondendo ao suporte base de uma educação em contexto familiar e social.

Segundo esta lei, a EPE é destinada às crianças com três e seis anos de idade, e é de carácter facultativo. De acordo com o ME (1997) “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p. 18).

Assim sendo, a *The United Nations Children's Fund* (UNICEF) (2006) sintetiza que:

a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (p. 21).

Após os princípios legais, tornou-se importante a existência de uma regulamentação específica, a qual alicerçasse a intervenção educativa na EPE. Assim, com o Despacho nº 5220/1997, de 4 de agosto, surgiu as OCEPE, estas que “constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de EPE e destinam-se à organização da componente educativa” (ME, 1997, p.13).

As OCEPE (1997) procuram ir ao encontro das necessidades e interesses dos grupos através de diferentes áreas de conteúdo, sendo estas a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo (ME, 1997). Segundo Serra (2004), estas áreas são caracterizadas como “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas de conhecimento, mas também atitudes e saber-fazer” (p.72).

Há relativamente pouco tempo, em 2010, emergiu as *Metas de Aprendizagem* (MA), do ME que têm como objetivo primordial melhorar a qualidade da educação. É vista como um alicerce das OCEPE, uma vez que funciona como um instrumento de avaliação facilitador no estado das aprendizagens das crianças.

## 12 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Atendendo aos pressupostos acima mencionados, ao longo da prática procurou-se desenvolver atividades e momentos que fossem ao encontro de alguns dos princípios das OCEPE (1997) tais como: “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p.15), em que se incentivou a comunicação em diálogos com pequenos e grandes grupos sobre diversas temáticas inerentes ao interesse comum das crianças; “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (p.16), apresentando e proporcionando materiais e instrumentos diversos, e questionando sobre estes; “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade” (p.16), comunicando e abordando os pais sobre as temáticas que fizessem parte das nossas planificações, por forma a que houvesse interação da sua parte.

Salientamos que a escolha deste tópico recaiu na necessidade de se conhecer o conceito de educação que foi se alterando ao longo dos tempos e da importância que a educação pré-escolar foi tendo na sociedade. Pressupõe-se que é importante qualquer pessoa, essencialmente um profissional de educação ter conhecimentos básicos sobre esta temática. Assim, investigou-se e interligou-se o com a nossa prática a definição e importância do pré-escolar no sentido em que desde sempre esteve claro que a educação prevê que haja cuidado, atenção, compreensão, e estes foram pressupostos que estiveram bem presentes na intervenção educativa. Ao longo desta temática, referiu-se um conjunto de Leis e Decretos que vieram fundamentar e auxiliar o processo de ensino na EPE. Uma vez mais, interligou-se com a nossa prática, atendendo a que tivemos a necessidade de recorrer e de nos basear em princípios inerentes, que suportassem os objetivos desta valência, e que auxiliaram e muito a nossa intervenção.

**O perfil do educador**

A intervenção pedagógica dos educadores, exige dos seus trabalhadores enquanto profissionais da educação que seja feito um currículo que assente nas bases legais e nas necessidades do meio. De acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001, de 30 de agosto, o exercício da profissão na EPE estão ao cargo, refere no n.º 2 do artigo 30º, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) dos educadores de infância.

Neste Decreto, é considerado educador aquele que detém de uma qualificação certificada segundo as leis oficiais para o cargo de docente. No anexo 1.º, ponto II, é consagrado que na “educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo”.

Recentemente, com o Processo de Bolonha, e atendendo ao artigo 4º do DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, só estão habilitados para a docência aqueles que possuem grau de licenciatura em Educação Básica e de Grau de Mestre numa das suas especialidades.

Com este título, o educador pode executar as suas funções com crianças entre os zero e os seis anos de idade. Enquanto profissional de educação, e de acordo com o que está definido pela LBSE, o educador deverá colocar em prática os conhecimentos científico-pedagógicos que deteve aquando da sua formação, atendendo ao ambiente que se encontra e às necessidades do seu grupo de crianças.

A par disso, ao planificar a sua ação, o educador deverá assentar em objetivos dos princípios gerais da Lei-Quadro da EPE, que recordam que a educação pré-escola é uma etapa crucial na vida de ser humano e, como tal, deve ser tido em conta as exigências da sociedade de hoje em dia (Morgado & Ferreira, 2006). Ainda segundo estes autores, a

educação pré-escolar é um complemento da ação educativa familiar, e é constantemente pedido um trabalho mais pejado de acordo com a educação/formação que a sociedade exige. Como complemento, os autores referem que “a aprendizagem e a formação ao longo da vida passaram a ser consideradas inequívocas necessidades do nosso tempo” (p.61).

No seu trabalho, o educador, enquanto agente do desenvolvimento das crianças, deverá também planificar, e para tal existem como referido anteriormente, as OCEPE e as MA que alicerçam a sua prática. O educador deverá no contexto de intervenção considerar os objetivos a que se propõe, organizar e avaliar o ambiente educativo, observar as crianças tanto em pequenos como em grande grupo, para posteriormente a sua planificação se traduzir numa intervenção adequada, propicia e de qualidade para o grupo. O educador pode criar o ambiente e as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças, quer sejam em atividades planificadas, quer não sejam.

Assim, o educador deverá organizar os espaços e materiais, uma vez que são vistos como recursos e que facilitam o desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências diversificadas (Bertram & Pascal, 2009). Nesta linha de pensamento, ao observar, o educador poderá encontrar pistas para que as atividades que tenha em vista sejam ricas, diversificadas e do interesse e necessidade das crianças, com o intuito de fortalecer as suas aprendizagens.

Deverá também criar laços com o seu grupo de crianças, constituindo um pilar para cada uma das crianças. De facto, como realça Hohmann e Weikart (2003) “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p. 65).



É deveras importante que o educador conheça o seu grupo, as suas necessidades e interesses, conheça o meio e de que forma é que o ambiente propicia uma boa aprendizagem e partindo da opinião de Silva (2002) “ a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (p.93). Sem estes conhecimentos, a ação pedagógica torna-se escassa.

O educador deverá constantemente proporcionar atividade e experiências estimulantes por forma a fortalecer a aprendizagens das crianças. Assim, deverá utilizar estratégias ou métodos, que deverão se basear em algumas referências, facilitando assim uma intervenção sintetizada e objetiva. Nesta linha de pensamento, Morgado (2001) alvitra algumas estratégias tais como “o respeito e valorização das diferenças individuais bem como as da individualização dos próprios ritmos de aprendizagem, [...] valorização das aquisições e das produções dos alunos, [...] definição de um clima favorável aos processos de desenvolvimento pessoal e social [...] ” (p.46).

Faz também parte do perfil do educador avaliar a sua prática e quando necessário alterá-la tendo em conta o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Não obstante, deverá se relacionar com todos os agentes educativos, com a comunidade e os pais, e possuir uma postura reflexiva, critica, capaz de inovar e de seguir novas estratégias, para enraizar as experiências feitas dentro e fora da sala (Bertram & Pascal, 2009; DL n.º241/2001, de 30 de agosto; Lei- Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

O educador tem o papel mediador em “organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direcção à cultura” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 8).

Neste sentido, é responsável por criar condições de aprendizagens significativas, assegurando as potencialidades do seu grupo. Segundo Estrela (1997) citado por Torres, Mouta & Meneses (2002), o educador deverá “facilitar a promoção de hábitos, de costumes, de valores e de atitudes, para que os educandos fortaleçam o carácter e se tornem pessoas que orientem a sua vida para o bem” (p.8).

Além de todas as responsabilidades acima descritas, faz ainda parte do perfil do educador ter atenção à importância da formação contínua, para conseguir diariamente responder às necessidades do seu grupo de crianças. Neste sentido Nóvoa (1992) acrescenta que “ não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.9). Assim, em Portugal, muitos dos educadores, estão ligados a associações profissionais, que procuram constantemente lutar pela defesa da sua identidade, conservando os seus direitos e deveres (DL n.º15/2007, de 19 de janeiro).

Foi importante para nós investigar sobre este tema, uma vez que se pretendia enquadrar o máximo possível num perfil de educador. Ao longo da nossa prática, procurou-se ter em consideração quais os objetivos primordiais de um profissional educativo, e assim sendo, foi com base nos pressupostos acima mencionados que nos guiamos ao longo da nossa intervenção.

### **A questão da qualidade na Educação Pré-Escolar**

Aguiar, Bairrão e Barros (2002) opinam que

uma vez que um número progressivamente maior de crianças passa grande parte dos seus dias em creches e jardins-de-infância, revela-se pertinente determinar o

papel destas instituições no seu desenvolvimento e educação, bem como avaliar e promover a qualidade dessas estruturas (p. 8).

Segundo a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) (1997) existem prioridades a cumprir nas instituições, tais como o direito de as crianças usufruírem de atividades educativas com qualidade que proporcionem o seu desenvolvimento e aprendizagem, a igualdade e retribuição justa para o pessoal docente tal como o salário de acordo com as suas qualificações e qualidade, e ainda a acessibilidade aos serviços para a primeira infância para todos. Ainda segundo estes autores, é importante que a qualidade esteja bem presente nesta fase “Children’s experiences during early childhood not only influence their later functioning in school but can have effects throughout life” (NAEYC, 1997, p. 2).

Esta exigência de qualidade no pré-escolar está estreitamente relacionada com o facto de que cada vez mais dar-se relevância às experiências das crianças (NAEYC, 1997), e reconhecesse essa “qualidade dos ambientes educativos na promoção do desenvolvimento das crianças” (Pinto, Novais & Bairrão, 2005, p.39).

Para Lamb e Sternberg (1992) a qualidade é um conceito que não pode ser quantificável, mas sim variável uma vez que se relaciona com os valores e crenças da sociedade e com as necessidades de quem os definem, ou seja, a qualidade pode ter sentidos diferentes. Além disso, esses valores e crenças foram se modificando com o passar do tempo, o que consequentemente levou a se alterar o conceito. Assim sendo, Moss e Pen (1996), acrescentam que a qualidade tem um caráter dinâmico.

Numa outra perspetiva Balageur, Mestres e Penn (1991) opinam que a questão da qualidade é vista sob três diferentes visões, sendo esta a das crianças, a dos familiares e a dos profissionais. Este conceito implica que se fomente um processo dinâmico e contínuo

atendendo aos diferentes grupos. Estes autores referem ainda que o aumento do número de instituições dedicadas à primeira infância, suscitou a preocupação em aumentar também a importância dada à qualidade.

Bredekamp (1992) citado por Bairrão (1998) refere a qualidade a um “meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias” (p. 48).

Após se compreender que este conceito é variável de sociedade para sociedade, em um aspeto existe concordância internacional. Para uma educação de qualidade importa as interações entre o adulto e a criança, a criação de um ambiente propício a bem-estar físico, emocional, social e intelectual. Importa também o tamanho dos grupos, o rácio adulto-criança adequado à idade, os espaços, e que hajam profissionais com formação para ampliar um currículo adequado ao desenvolvimento das criança (Bredekamp [1989] citado por Scarr, 1998).

Em termos práticos, Bertram e Pascal (2009) corrompem o critério de avaliação da qualidade segundo dez dimensões que “correspondem a fatores que foram considerados por muitos educadores de infância, como tendo influência no seu trabalho” (p.36) (Quadro 1).

**Quadro 1. Dez dimensões de qualidade em EPE de acordo com Bertram e Pascal (2009)**

| <b>Dimensões da Qualidade</b>                     | <b>Pressupostos da dimensão</b>  |
|---|--|
| <b>1. Finalidades e Objectivos</b>                | “Diz respeito às afirmações contidas no projecto educativo no qual as finalidades e objectivos para a provisão da aprendizagem são tornadas explícitas (p.37)  |
| <b>2. Currículo/ Experiências de Aprendizagem</b> | “ Prende-se com a diversidade e o equilíbrio das actividades de aprendizagem proporcionadas às crianças e com as oportunidades de aprendizagem que promovem” (p.37).   |
| <b>3. Estratégias de Ensino e Aprendizagem</b>    | “ Diz respeito ao modo como as actividades e as experiências são planificadas e organizadas no sentido de promover a aprendizagem” (p.38).   |
| <b>4. Planeamento, Avaliação e Registo</b>        | “Centra-se no modo como a aprendizagem é planeada e inclui aspectos como, por exemplo, quem participa no processo de planeamento e até que ponto este planeamento é construído com base na escuta documentada das crianças e na avaliação das actividades” (p.38). |
| <b>5. Pessoal</b>                                 | “São relevantes para esta dimensão todas as questões relacionadas com o nível de qualificação e experiência dos membros do pessoal, sua gestão, supervisão e avaliação” p.38).   |
| <b>6. Espaço Educativo</b>                        | “ Observa o contexto em que decorre o processo de aprendizagem” (p.38).  |
| <b>7. Relações e Interacções</b>                  | “ Diz respeito às formas de interacção entre os adultos e as crianças” (p.38).   |
| <b>8. Igualdade de oportunidades</b>              | “Refere-se ao modo como o estabelecimento educativo, os participantes e as experiências de aprendizagem reconhecem, respeitam e celebram a diversidade e, ainda, em que medida o <i>ethos</i> da instituição é respeitador e inclusivo” (p.39).                    |
| <b>9. Participação da Família e da Comunidade</b> | “ Foca a natureza das parcerias com os pais e as famílias das crianças e o modo como pais e outros membros da comunidade local participam no processo de aprendizagem das crianças” (p.39).  |
| <b>10. Monitorização e Avaliação</b>              | “Fornece evidência sobre os procedimentos utilizados para monitorizar e avaliar as actividades e a eficácia do processo de aprendizagem” (p.39).   |

Já Katz (s/d) citado pelo ME (1998), no que concerne á avaliação da qualidade refere que esta assenta em cinco perspetivas distintas: a *perspetiva orientada de cima para baixo* que diz respeito à avaliação que os adultos responsáveis pelos programas da

## 20 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

EPE fazem sobre a mesma; a *perspetiva orientada de baixo para cima* que corresponde ao modo como as crianças participam e vivenciam o programa; a *perspetiva exterior-interna ao programa* que é avaliado segundo as famílias; a *perspetiva interior ao programa* que corresponde à perspectiva dos profissionais que o executam; e por fim a *perspetiva exterior ao programa* ou *conclusiva* que respeita a opinião da comunidade e da sociedade em relação à qualidade do programa.

De um modo geral, Katz refere que a qualidade na EPE diz respeito a toda a comunidade educativa, e que todos os elementos, desde as crianças, a disposição da sala e dos materiais e as relações interpessoais são fatores relevantes para a qualidade (ME, 1998).

Atendendo a que as crianças são os elementos centrais na EPE e que passam maioritariamente o seu dia nas instituições, é importante que estas sejam ouvidas, o que por conseguinte melhora a tomada de decisões dos adultos.

Assim, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), cada vez mais se tem reconhecido “a importância da aprendizagem inicial, tanto como um direito quanto porque muitos acreditam que ela possa melhorar o subsequente desempenho académico” (p.9), daí se atribuir a importância em ter qualidade em qualquer instituição de contexto de EPE.

Cada vez mais é importante conhecer diversas formas de implementar a qualidade na EPE. Foi nosso objetivo investigar sobre o seu conceito e de que modo é que poderíamos pôr em prática uma intervenção de qualidade. Foi com base nos pressupostos referidos ao longo desta temática que nos baseamos ao longo do estágio na valente de EPE, daí acharmos importante referir a questão da qualidade neste trabalho.

**Definição e importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Para facilitar a compreensão da importância do 1.º CEB, é fundamental que se faça uma contextualização histórico-social sobre o seu processo. Antigamente, até ao século XVIII, a prática docente estava estreitamente relacionada com a igreja, e segundo Carvalho (2008), esta era vista como profissão secundária.

A primeira Escola Normal adequada para a formação de professores foi criada em 1862 e “constituiu, historicamente, uma importante mutação sociológica no processo da sua profissionalização, deslocando os mecanismos de controlo do acesso a profissão do mero recrutamento para a formação” (Ferreira, 1994, p.72). No mesmo século, a figura feminina predominou esta área de formação, o que consequentemente desencadeou um grande ressalto no processo de educação das crianças (Lopes, 2001).

Com o início da ditadura, as escolas do magistério deram lugar às Escolas Normais, que “passaram a ser as formadoras daqueles e daquelas que seriam modelos importantes das futuras gerações” (Freire, 2010, p.17).

Até ao 25 de abril, os professores eram vistos como “essenciais à eficácia da ideologia do regime, e por isso, diversas medidas foram tomadas ao seu respeito, com o objetivo central de fazer dos professores agentes ideológicos do Estado” (Lopes, 2001, p.274). Posteriormente, os professores puderam revelar a sua identidade docente que até aqui estava escondida, e com o auxílio da criação do sindicato dos professores, estes puderam ter uma formação livre (Monteiro, 2002).

Após estes factos histórico-sociais, o 1.º CEB segue um conjunto de princípios e objetivos legais em Portugal.

Em 1986 com a LBSE designou-se o quadro geral do sistema educativo que colmatou um conjunto de princípios gerais que visavam a questão do direito à educação e à cultura. É função do estado garantir a igualdade no acesso e no sucesso escolar de todos

## 22 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO

os cidadãos, ou seja, era responsável por promover uma democratização do ensino. Ainda na LBSE designou-se como objetivo geral que a educação fosse ao encontro das necessidades da sociedade, que formasse cidadãos responsáveis e autónomos.

O Sistema Educativo está dividido por três valências sendo estas a EPE, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. Relativamente à Educação Escolar, esta corresponde ao nível do Ensino Básico, Secundário e Superior.

De acordo com o artigo 6º da Lei n.º85/2009 de 27 de agosto, o Ensino Básico é universal, gratuito e obrigatório. Segundo Pires et al. (1989), a “universalidade, pode ter várias causas, externas e internas ao sistema, e tem a ver com a usufruição das oportunidades de acesso à escola e sucesso nesta” (p.23). Já o termo gratuidade corresponde à “isenção de pagamentos de quaisquer taxas, emolumentos e propinas para frequentar a escola, assegurando o Estado o pagamento a professores, a construção e manutenção das escolas e ainda as despesas necessárias à supervisão, inspeção e administração do sistema” (Pires et al.,1989, p.34). No que concerne à obrigatoriedade da escolaridade básica, por vezes, segundo Formosinho (1987) citado por Pires et al., (1989) este pode trazer consequências, pois “o que acontece é que se obrigam as crianças a frequentar a escola para depois e sobre elas se impor a obrigação ao insucesso” (p.33).

A Educação Escolar abrange três ciclos sendo estes o 1.º CEB (do 1.º ano ao 4.ºano), o 2.º CEB (5.º e 6.º ano) e o 3.º CEB (7.º ano ao 9.º ano).

No que concerne ao 1.º CEB, este corresponde a quatro anos de escolaridade, e são destinados a crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro, e é obrigatório até terem 15 anos de idade. Segundo o artigo 8.º da lei supracitada, no 1.º CEB “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especialidades”.



Tal como a intervenção na EPE que se baseia nas OCEPE, no 1.º CEB os fundamentos legais deram origem à existência um currículo para ser seguido, tal como refere o artigo 2º da DL nº6/2001, de 18 de janeiro. Segundo Pacheco et al. (1999), o currículo é “como um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado na escola” (p.15).

Surgiu então o OCP, um documento que refere que

o ensino básico constitui-se como a etapa de escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p.11).

Este documento sintetiza um plano curricular e os princípios e objetivos orientadores da ação pedagógicas nas áreas de Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Plástica, Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

Posteriormente, com vista a suportar este documento disponibilizando um conjunto de orientações, surge um outro, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

Tal como procuramos conhecer a importância que foi dada à EPE ao longo dos tempos, procurou-se da mesma maneira ampliar o nosso conhecimento sobre o 1.º CEB, uma vez que iríamos igualmente realizar um estágio nesta valência. Ao investigar,

conheceu-se melhor a importância que esta etapa da educação tem na vida de um adulto, e quais os documentos legais que fundamentam e preconizam este ciclo.

### **A identidade profissional e o perfil do docente**

A identidade profissional docente é encarada de diversos pontos de vista. Para Marcelo (2009), esta identidade é como que uma relação entre o indivíduo e as suas experiências individuais e profissionais. Colmatando esta ideia, Nóvoa (2000) citado por Lapo (2010) refere que “o professor é uma pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.24).

São muitos os autores que defendem que esta ligação entre a profissão e a pessoa que é docente é impossível de se corromper. Atendendo a esta suposição, Kelchtermans e Vandenberghe (1994) citado por Flores et al., (2007) partilham da opinião que “ [...] o eu é um elemento crucial na forma como os próprios professores interpretam a natureza do trabalho” (p.52).

Relativamente ao perfil específico do professor do 1.º CEB, de acordo com o anexo n.º 2 do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, este é semelhante ao perfil do educador, e dos professores do ensino secundário, atendendo às especificações que requer o 1.º CEB. Apesar de estar implícito a monodocência disciplinar, em áreas como a Expressão Físico-Motora, a Expressão Musical, a Expressão Plástica, a as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), o docente conta com a ajuda de outros especializados em cada uma destas áreas.

Segundo o decreto supracitado, o professor do 1.º CEB “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando o conhecimento científico das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Entre diversos deveres relativamente ao seu desempenho, referidos no decreto supracitado, e os quais demos mais atenção ao longo da nossa prática, o professor do 1.ºCEB deve:

- c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens (ponto II, anexo n.º2, DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne às horas letivas de trabalho, o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estipula como oito horas semanais o tempo mínimo para lecionar o programa do 1.º CEB, em Língua Portuguesa, sete horas semanais para a Matemática, cinco horas para o Estudo do Meio, sendo que metade são direccionadas para o ensino experimental das Ciências, e nas restantes áreas curriculares o tempo de trabalho é de cinco horas semanais.

O docente tem um papel de mediador no processo de aprendizagem dos alunos. É importante que este encontre meios para o desenvolvimento dos valores dos alunos, estimulando-os e motivando-os para a aprendizagem. Deve também ter atenção aos problemas dos seus alunos individualmente e da turma no seu todo.

Atendendo aos pressupostos acima mencionados, concluiu-se, que um professor não é somente aquele que dá aulas, a sua atuação “sempre implicou preocupações com o bem-estar, a segurança dos alunos, o apoio pessoal a estes, o respeito pelas suas famílias e

a procura de métodos de ensino e avaliação mais eficazes” (Formosinho [1998] citado por Lopes & Silva, 2010, p.105).

Uma vez que se realizou o estágio na componente de 1. CEB, tornou-se importante para nós conhecer qual deverá ser a identidade e o perfil de um docente. Não faria sentido para nós, excluir este tópico das nossas considerações teóricas. Antes de iniciarmos a prática, tivemos a preocupação de investigar sobre esta temática e como tal achamos por bem que constasse no nosso trabalho.

### **Prática Reflexiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991).

Ser professor implica que se assente um determinado conjunto de estratégias que faça com que aquilo que está a ser feito correto ou incorretamente, nos faça crescer o nível do nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É importante que haja a reflexão sobre aquilo que é desenvolvido, pois tanto para o contexto onde se desenvolve a prática pedagógica como para o impacto que isso trará na aprendizagem dos alunos, a reflexão é fulcral.

Segundo Perrenoud (2002) o ato de refletir pode ser expresso de três formas distintas, sendo estes na ação, à *posteriori* e num ofício em que os problemas são recorrentes. A reflexão feita na ação possibilita libertar-se da planificação, corrigindo-a de acordo com os problemas ou obstáculos que vão surgindo; a reflexão feita à *posteriori* possibilita uma análise cuidada e mais reflexiva da intervenção pedagógica e “construir

saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer” (p.199); num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão é posterior à ação, com o intuito de planificar e de “preparar o professor para acolher os imprevistos e guardar mais lucidez” (p.199).

Schön (2000) opina que através da reflexão e do conhecimento tácito, o professor pode muito bem valorizar a sua experiência. Atendendo a que caracteriza o conhecimento tácito como o conhecimento da ação, ou seja, aquele que diariamente vai adquirindo, para o autor não basta somente possuir esse conhecimento para melhorar e resolver os problemas que surgem na prática. É fulcral que observe a sala de aula e disponha do seu conhecimento tácito através da reflexão sobre a ação. Segundo o autor supramencionado, existem três momentos de reflexão distintos que auxiliam a intervenção educativa do professor. São estes a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação decorre quando o docente reflete ao longo da sua ação e a altera quando necessário, a reflexão sobre a ação ocorre quando o docente recorda a ação e a analisa e, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação diz respeito à evolução e ao desenvolvimento profissional do docente, que o leva a modificar os seus pensamentos e as suas ações.

Enquanto que Schön (2000) salienta que “o diálogo e a dimensão afectiva são duas condições essenciais para um ensino prático reflexivo” (p.131), Dewey (s/d) citado por Marques et al., (s/d) refere que “as acções dos professores reflexivos são planeadas de acordo com as finalidades que delinearam, vai permitir saberem quem são, trabalhando assim a sua identidade” (p.131). Segundo este autor, existem dois momentos no ato de refletir: o primeiro (fase pré-reflexivo) é quando surge um problema e torna-se necessário

arranjar uma solução, e o segundo (fase pós-reflexivo) é quando faz uma pesquisa do que é necessário para solucionar o problema.

Contudo, entre estas duas fases, o autor supramencionado identifica cinco fases ao longo do processo. A primeira é a situação problema em que surge apenas uma ideia vaga de como solucioná-la; a segunda é a intelectualização do problema que corresponde à tentativa de desenvolver essa ideia através do raciocínio; a terceira é a observação e experiência em que se tenta provar as hipóteses utilizadas e verificar se se adequou à resolução do problema; a quarta é à reelaboração intelectual das primeiras sugestões e a quinta corresponde à verificação.

O autor refere ainda que este processo, é muito mais do que simplesmente encontrar solução para os problemas, é se entregar com intuição, paixão e emoção, e para tal é importante que o professor tenha abertura de espírito, sentido de responsabilidade e empenhamento. Para Dewey, citado por Marques et al. (s/d), estas três componentes farão do professor enquanto profissional da educação um ser muito melhor.

Atendendo a estes pressupostos, a reflexão é um dos instrumentos que deve ser utilizado pelos docentes, uma vez que permite “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p.27).

Não existe um determinado momento ou lugar para refletir, pode ser na aula, no intervalo, durante o almoço, na sala dos professores, em casa, no carro. Pode ser feito em voz alta, mentalmente, escrito, desenhado. Não há nenhuma regra específica, altera-se conforme as circunstâncias que levam o professor a refletir.

A reflexão é um instrumento bem presente na ação profissional dos professores, que visa um grande envolvimento por parte dos mesmos num vasto conjunto de habilidades. Para esse envolvimento, os professores devem possuir uma atitude reflexiva

e analítica referente à prática, “concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p.17). Os bons professores nunca deixam de refletir, e constantemente questionam “o quê?” e o “porquê?”.

Na mesma linha de ideias, refletir ajuda a analisar as práticas que são desenvolvidas, a identificar os progressos, a melhorar as estratégias, ou seja, é um instrumento que pode melhorar a prática profissional. Pode ser vista como prática social, o qual os professores se juntam e refletem, apoiando-se assim uns aos outros. Segundo Alarcão e Roldão (2008), com a reflexão há o questionamento constante de si mesmo e da prática e para além disso, possibilita uma maior confiança na ação e faz-nos exigir mais de nós.

Em síntese, podemos, assim entender um professor reflexivo como aquele que “reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Marques et al., [s/d], p. 132).

Um dos aspetos que consideramos mais relevantes é que o professor reflita acerca de todo o seu trabalho, tanto numa fase anterior, como *in loco*, como posterior. Assim, e atendendo a que a nossa prática baseou-se essencialmente na reflexão, achamos por bem que esta temática consta-se na fundamentação teórica do nosso trabalho.





## **Parte II. Opções Metodológicas**

Esta segunda parte engloba todas as opções metodológicas utilizadas ao longo da intervenção pedagógica.

Numa primeira fase fazemos referência à investigação-ação atendendo a que esta é uma metodologia qualitativa utilizada para solucionar problemas inerentes à prática educativa, e que como tal esteve presente na prática educativa. Numa segunda fase apresenta-se as opções metodológicas que assentaram na intervenção pedagógica com vista a uma aprendizagem ativa.

### **Investigação-Ação**

Antes de nos cingirmos no termo central que aqui se pretende apresentar, torna-se importante definir o conceito de investigar e o de ação. Investigar, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2010) significa “seguir os vestígios de; indagar; pesquisar; inquirir [...]” (p.950); e a palavra ação é definida pela “maneira de actuar, tudo o que se faz [...]” (p.18).

A investigação-ação surgiu em meados do século XX, aquando de uma versão desenvolvida por Kurt Lewin em psicologia social, na Universidade de Michigan. Com o passar dos anos, cada vez mais a investigação-ação tornou-se relevante, uma vez que é encarada como uma metodologia que possibilita grandes melhorias na qualidade da educação.

São vários os autores que definem a investigação-ação. Arends (s/d) citado por Fernandes (s/d) define que “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”.

Coutinho et al., (2009) referem na sua obra alguns autores que igualmente definem a investigação-ação:

Lomax (1999) citado por Latorre (2003) define que é “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (p.360);

Bartolomé (1986) citado por Latorre (2003) define que é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (p.360).

Já para Cohen e Manion (1989) a investigação-ação

é um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (p.223).

Relativamente às características da investigação-ação, podemos referir que se trata de uma metodologia prática e aplicada, e que propõe a resolução de problemas através de pesquisa. De acordo com Cortesão (1998) citado por Coutinho et al., (2009) a investigação-ação abrange uma espiral de ciclos, em que o que é descoberto inicialmente provoca a mudança, que por conseguinte são promovidas e avaliadas no ciclo seguinte.

Este ciclo da investigação-ação é adotado por vários autores, de diferentes formas. Contudo, todos procuram chegar ao mesmo objetivo. Através da identificação de um

problema, procuram uma solução para melhorar a qualidade da educação ministrada. Para tal, a solução é posta em prática, para determinar se é ou não um sucesso.

Segundo o modelo de Lewin (1946) citado por Coutinho et al., (2009) essa espiral de ciclos resume-se essencialmente às fases da planificação, ação, observação e reflexão direcionados ao contexto educativo e que assenta em duas vertentes, estratégica e organizativa. A estratégia assenta essencialmente na ação e na reflexão, enquanto a organizativa visa a planificação e a observação, ambas com o intuito de contribuírem para o melhoramento do contexto educativo.

Tal como outras metodologias, existem várias maneiras de realizar a investigação-ação, atendendo aos diferentes contextos e pessoas. Assim, existem três modalidades da investigação-ação: técnica, prática e crítica ou emancipadora. Cada uma difere em relação aos seus objetivos, ao papel do investigador, ao nível de participação, entre outras.

Relativamente à investigação ação técnica “o facilitador externo [...] propõe a experimentação de resultados de investigações externas” (Coutinho et al., 2009, p.365). O professor apenas põe em prática os objetivos e o desenvolvimento metodológico.

Quanto à investigação-ação prática os facilitadores externos auxiliam os professores nas diversas fases como planear a mudança, detetar problemas e refletir sobre o que foi alterado (Coutinho et al., 2009).

No que concerne à investigação-ação crítica ou emancipadora, esta busca uma mudança no próprio sistema, com o intuito de arranjar soluções que melhorem a ação. Esta última, é encarada como a que mais se encaixa no paradigma sócio crítico, atendendo a que é produzida num ambiente social por forma a uma mudança mais destacada.

Atendendo aos pressupostos acima descritos, torna-se fulcral que na investigação-ação haja uma observação e um questionamento constante por parte dos participantes, por forma a melhorar a sua intervenção (Coutinho et al., 2009).

Luiza Cortesão e Stephen Stoer (1997) referem que esta metodologia origina nos professores dois tipos de conhecimento. Um baseado no professor como investigador (etnográfico) e o outro baseado no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (professor como educador). Ambos os conhecimentos cingem-se a partir da concretização da interface da educação intelectual, que favorece a gestão da diversidade do professor. Por sua vez, esta diversidade patente tanto na escola como na sala de aula, poderá ser considerada como uma mais-valia para a natureza democrática e sistema educativo.

De uma forma mais concreta, este tipo de metodologia de investigação visa essencialmente obter melhores resultados na ação e na investigação. Falamos na ação no sentido de conseguir alterar alguns aspetos numa comunidade ou organização e falamos na investigação com o intuito de melhorar a compreensão do investigador, do cliente e da comunidade (Dick, 2000) citado por Fernandes (s/d). Um dos momentos chave da investigação-ação é a participação, no sentido em que até o processo de avaliação deve ser feito com a colaboração de todos.

### **Modelo pedagógico High/Scope em contexto de Educação Pré-Escolar**

Formosinho (2007) caracteriza um modelo pedagógico como “um importante andaime para apoiar o educador/professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e se desenvolvam um “habitus” de aprender” (p.34). Apenas cingiu-se no modelo curricular High/Scope em contexto de EPE, contudo, apenas adotou-se algumas particularidades deste modelo, e como tal não foi seguido à “risca”.

Este modelo curricular surgiu com David Weikart, na década de 60 e caracteriza-se como um currículo assente no paradigma construtivista de inspiração Piagetiana (Formosinho, 2007).

Essencialmente o modelo High/Scope pressupõe uma aprendizagem ativa por parte da criança, em que por meio de interação com objetos e pessoas, esta compreenda o mundo. Nesta linha de pensamento, Piaget (1969) citado por Lino (1996) refere que “o conhecimento não emerge dos objectos ou da criança, mas das interações que se estabelecem entre as crianças e esses objectivos” (p.76).

Segundo Formosinho (1996), o modelo curricular High/Scope pressupõe essencialmente que “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização (...) o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização futura” (p.57).

Este modelo assenta essencialmente em quatro pilares, sendo estes a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o suporte na experimentação. Esta metodologia pressupõe que os materiais sejam colocados ao alcance das crianças, para que estas os manipulem livremente, de acordo com os seus interesses e capacidades, tornando-se assim agentes ativos da sua aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2003).

O educador intervém na organização do ambiente e dos materiais, por forma a que as crianças iniciem as atividades por si mesmas, proporcionando diversidade de materiais, dando o tempo necessário para que as crianças descubram, explorem e manipulem enquanto tiverem interesse. No desenvolvimento dessas atividades, o adulto constantemente observa a criança e a apoia quando necessário. Segundo Formosinho (1996), o educador ao observar adquire o conhecimento do que “faz sozinha, o que faz

apoiada, o que lhe desperta interesse e sustem a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (p.61).

Na metodologia High/Scope a ação centra-se na criança, e para isso o adulto tem de conhecer cada criança e o seu grupo. Uma das estratégias sugeridas por Hohmann e Weikart (2003) é que haja uma relação cooperativa entre o educador e criança, e que durante as atividades, o adulto dê voz à criança, a faça conversar sobre o que estão a fazer e o que está a pensar. Além desta, os autores supramencionados, sugerem que o adulto incentive a criança a desenvolver as atividades e resolver os seus problemas autonomamente.

Um dos grandes aspetos caraterísticos deste modelo são as experiências chave que são referidas como as “experiências que as jovens crianças encontram repetidamente no curso natural das suas vidas diárias” (Hohmann & Weikart, 2003, p.32). Na mesma linha de pensamento, Formosinho (1996) salienta que a criança é posta “em contacto com uma realidade educacional estimulante, onde se acredita que ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto, um papel menos directivo e mais de apoio e suporte” (p.59). Estas experiências chave, de acordo com Lino (1998) são dispostas por categorias, sendo estas “sócio-emocional, representação, linguagem, classificação, seriação, número, espaço, desenvolvimento físico e música” (p.197).

As crianças ao explorarem os objetos, compreendem que cada um tem as suas caraterísticas, e aos poucos começam a constatar as diferenças e semelhanças entre eles. Assim, ganham a capacidade de os classificar por tamanho, textura, cor e forma.

Na intervenção pedagógica, a adoção desta metodologia cingiu-se essencialmente na exploração de alguns animais, em que as crianças livremente interagiram e desenvolveram os aspetos referidos anteriormente. Além disso, proporcionou-se atividades ricas e diversificadas, em que as crianças tiveram um papel ativo na construção

do seu conhecimento, compreendendo diferenças e semelhanças entre materiais diversos. Atendendo a este modelo, centramo-nos na importância de sermos apenas mediadores na aprendizagem as crianças, deixando-as explorar e descobrir livremente todos os materiais que deixamos ao seu dispor (Hohmann & Weikart, 2003).

### **Pedagogia por participação**

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), existem dois tipos de pedagogia, sendo estes a pedagogia por transmissão e a pedagogia por participação. Enquanto a pedagogia por transmissão se constrói através do conhecimento que se quer transmitir, a pedagógica por participação centra-se em deixar com que os aprendizes participem no seu processo de aprendizagem.

Na pedagogia por transmissão, estreitamente relacionada com o método tradicional, o aluno apenas recebe as informações, interioriza e mais tarde reproduz. São meramente utilizados os manuais, fichas e cadernos, o que provoca consequentemente a perda de competências como as relações, comunicação, entre outras (Oliveira-Formosinho (2007).

Foi em 1959 que Dewey (1967) começou a visionar que o trabalho desenvolvido pelo professor não deveria consistir em mera transmissão de conhecimento, mas sim que devia proporcionar aos alunos “situações significativas, onde sua própria actividade origina, reforça e prova ideias” (p.176). Assim sendo, propôs que fosse feita uma aprendizagem mais ativa que contasse com a presença das experiências das crianças, com a participação das mesmas na sua própria aprendizagem e que utilizassem os manuais apenas como linhas orientadoras.

De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) “ pedagogia participativa é, na essência, a criação de espaços – tempos pedagógicos onde as

interacções e relações sustentam actividades e projectos que permitem à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.8).

Esta pedagogia pressupõe que a criança é um ser ativo e competente e que é capaz de evoluir e ser o motor da sua própria aprendizagem e conhecimentos.

Ao invés da pedagogia transmissiva, a pedagogia por participação exige uma maior complexidade, no sentido em que importa a imprevisibilidade do pensamento e da ação. Como tal, o educador/ professor deve dar especial atenção aos interesses das crianças, e criar a partir deles a intencionalidade educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Pode-se julgar que este tipo de abordagem caracteriza-se por exigir um grande empenho por parte do educador/professor, contudo, no fim de contas é uma estratégia eficaz para que as crianças sejam vistas “como seres livres e colaborativos com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.17).

Na prática, em ambas as valências, procurou-se criar situações baseadas na pedagogia por participação, em que se prestou atenção aos interesses e necessidades das crianças. No pré-escolar, procurou-se em grande grupo que houvesse a partilha de ideias e conhecimentos, e também em atividades em pequenos grupos, ao mesmo tempo que estas eram dirigidas, apelamos à interação e ao questionamento.

Relativamente ao 1.º CEB, apesar de exigir que se cumprisse com um currículo e com um programa, em temáticas mais suscetíveis de serem trabalhadas pelos alunos, procurou-se proporcionar atividades que fizessem parte de uma pedagogia em participação. Relembramos aqui atividades como o jogo do bingo, do dominó, e ainda a realização de um cartaz alusivo à roda dos alimentos, em que em pequenos grupos as crianças envolveram-se no seu próprio processo de aprendizagem de forma lúdica.



**Aprendizagem cooperativa**

Este tipo de aprendizagem é cada mais recorrente na EPE e no ensino do 1.º CEB. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) consideram que a aplicação da aprendizagem cooperativa constitui o alicerce fundamental das pedagogias ativas, pois as crianças são participantes na sua própria aprendizagem.

Vygotsky relevou com o seu trabalho que quando as crianças trabalham em cooperação, trocam ideias e saberes, garantindo aprendizagens mais significativas (Doolittle, 1995).

Para Johnson, Johnson, e Holubec (1999)

a aprendizagem cooperativa consiste em trabalhar juntos para alcançar objectivos comuns. Numa situação cooperativa, os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o emprego didácticos de grupos reduzidos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos demais (p.14).

A cooperação promove a comunicação *face-to-face*, que as permite ter consciencialização do outro e aceitar as suas opiniões, intensifica as aprendizagens significativas e ativas, estabelece relações positivas entre os elementos do grupo, facilita a aprendizagem daqueles que têm mais dificuldades e ao mesmo tempo aumenta a capacidade de aprendizagem dos que são considerados mais dotados.

Em ambas as valências este tipo de aprendizagem está sancionado na LBSE, ao referir que os educadores e professores devem “proporcionar aos alunos experiências que

favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (artigo 8.º).

Em EPE, mais especificamente na OCEPE está assegurado que a aprendizagem cooperativa deve ser promovida através de atividades em grupos de crianças com níveis de desenvolvimento divergentes, promovendo e facilitando assim processos de aprendizagem (ME, 1997).

Por sua vez, no 1.º CEB, no documento *As Competências Essenciais* (ME, 2001), um dos objetivos principais é a cooperação entre alunos, e para isso o professor tem o papel de proporcionar momentos de trabalho que exija cooperação.

Assim sendo, ao longo da intervenção educativa, em ambas as valências, foi sugerido a realização de trabalhos em pequenos grupos, com o intuito de trocarem ideias, analisarem situações e resolverem problemas (Lopes & Silva, 2009). De acordo com Arends (1995) a possibilidade que o professor dá aos alunos de realizar trabalhos em grupos ou pares é uma estratégia importante, uma vez que desencadeia aprendizagens de sucesso através da partilha de conhecimentos.

No pré-escolar, em algumas atividades, incentivou-se as crianças mais velhas a ajudarem as mais novas colaborando em tarefas como colar e pintar em que se verificou algumas dificuldades. Já no 1.º CEB, adotou-se muitas situações impulsionadoras de uma atitude cooperativa. Assim sendo, na prática disponibilizou-se contextos, e circulou-se pelos grupos para verificar o seu funcionamento. Procurou-se com esta opção educar para a cidadania e pretendia-se que assim demonstrassem atitudes de partilha, autonomia, entreajuda e responsabilidade.

**Diferenciação pedagógica**

Segundo Tomlinson (2008) a diferenciação pedagógica “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p.13).

Apesar de não ser um conceito recente, a diferenciação pedagógica tem assumido um papel fulcral na educação, e cada vez mais, os educadores e professores têm posto em prática esta metodologia na procura de uma aprendizagem distinta para cada criança. No entanto, para muitos, continua a haver muitas dificuldades em gerir e pensar em atividades diversas para o grande número de alunos que constituem a sua turma, pois verifica-se que definem o conceito de diferenciação como ensino individual (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Pacheco et al., (1999) opinam que esta opção metodológica, que se baseia em diversificar os ritmos e os interesses de cada criança, encarrega a possibilidade do sucesso de cada uma, atendendo aos seus pontos fracos e fortes.

Fazer diferenciação é utilizar estratégias, organizar atividades que sejam as mais adequadas para fomentar e potenciar o desenvolvimento do aluno. Para tal, o professor deve “adoptar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos” (Thomlinson, 2008, p.10).

Contudo, Ausubel (1978), citado por Roldão (2003), fundamenta a importância do profissional de educação conhecer em que situação é que se encontra a criança, para utilizar estratégias adequadas às suas potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

Torna-se importante referenciar também que, não é só nos diferentes ritmos de aprendizagem que se encontra a resposta das diferenças de desempenho. Na verdade, as

diferentes formas como o ser humano pensa, intrometem-se na ligação entre o que se sabe e o que se aprende.

Atendendo à ideia de Perrenoud (2000) citado por Grave- Resendes e Soares (2002) que a diferenciação pedagógica designa-se por dar o devido tempo e a devida atenção a cada uma das crianças e acrescentando que “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p.14), foi com base nestas suposições que desenvolveu-se a nossa prática em ambas as valências.

Compreendeu-se que todas as crianças desenvolvem-se em ritmos distintos, e como tal, procurou-se acompanhar o seu percurso atendendo às necessidades de cada um. No pré-escolar, uma vez que existem crianças com dois e três anos que se encontram em diferentes ritmos de aprendizagem do que as de quatro anos, procurou-se diversificar as atividades nas diferentes faixas etárias. Já no 1.º CEB, visou-se o “respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno” (ME, 2004, p.24). Existem alunos com grandes dificuldades, inclusive alunos repetentes e neste sentido, procurou-se dar atenção às suas necessidades individuais, e acompanhá-los no seu processo de aprendizagem durante as aulas, tal como em momentos de leitura, de resolução de problemas matemáticos, entre outros.

### **Atitude experiencial**

Ao longo da intervenção educativa procurou-se adotar uma atitude experiencial por parte das crianças. Esta abordagem determina uma grande importância nos interesses e necessidades das crianças, bem como atender às experiências e vivências dos docentes e das crianças, começando assim a despoletar as suas sensações e emoções.

Para Laevers (2008) citado por Santos e Jau (2008)

a educação experiencial “é uma atitude que se baseia num questionamento: o que é que estou preparado para ver?, qual o meu ponto de referência?. Podemos assim afirmar que consideramos o ponto de vista da criança. Todo o seu potencial, sentimentos, emoções, precepções [...] (p.5).

Logo, esta atitude permite verificar os conhecimentos e as vivências das crianças, compreendendo-as melhor. É com base nesta atenção que é dada ao conhecimento das crianças, que a implicação e o bem-estar emocional das mesmas começa a ganhar vasto conhecimento tanto por parte da comunidade científica, como da profissional. De acordo com o autor supramencionado, quando estas dimensões se encontram no auge, o desenvolvimento das crianças com certeza será um sucesso.

### **Planificação**

A planificação, segundo Arends (1995), é um instrumento que ajuda a regular a operacionalização da prática, salientando os conteúdos temáticas que serão abordados, o seu propósito e o modo como deve ser organizado e disposto, e que segundo as OCEPE devem apresentar “aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 1997, p.26).

Vista como uma ferramenta fundamental que revigora e enriquece a prática pedagógica, é importante que faça parte da metodologia dos educadores/professores. Como tal, não deve ser encarada como uma pesada carga mas sim “como um instrumento que abre possibilidades e riqueza” (A planificação na creche, 2012, p.4).

Ainda segundo este autor, a planificação

é um caminho intencional de propostas a decorrer, uma instância organizativa pensada para ser modificada e adequada aos diferentes contextos sociais e educativos. A partir desta perspetiva não pode ser entendida como uma estrutura fechada mas sim como uma rede de elementos articulados em função das metas educativas.” (A planificação na creche, 2012, p.4).

Existem vários tipos de planificações, sendo estas a planificação anual, a planificação do período, a planificação da unidade, a planificação semanal e a planificação diária.

Em ambas as valências, as planificações foram um instrumento utilizado na análise de ação educativa, tendo em conta que se observou e refletiu sobre as intenções pedagógicas. Foram utilizadas as planificações semanais na valência EPE, de forma flexível e adequadas às necessidades e nível de desenvolvimento do grupo. No final de cada semana, em diálogo com a educadora cooperante foi feito o plano de objetivos para a semana seguinte, e assim eram elaboradas as planificações. Contudo, as mesmas sofreram alterações tendo em conta a impossibilidade de cumprir com algumas atividades/momentos, devido ao escasso tempo referente à prática de atividades educativas. Já no 1.º CEB, as planificações foram diárias e menos flexíveis uma vez que se pretendia seguir o programa. Foram delineadas de acordo com a distribuição do tempo letivo das disciplinas, mais precisamente a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio. Seguiu-se o mesmo processo na elaboração das planificações, definindo com a professora cooperante quais os conteúdos de ensino que seriam abordados.

## **Avaliação**

A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido a avaliação é suporte de planeamento (ME, 1997, p.27).

Segundo a Direção Regional da Educação (DRE) (2008), este um é “ elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”. (p.7)

Na avaliação da EPE, segundo as OCEPE (ME, 1997), é importante que seja realizada consoante um sistema contínuo que pretende que as crianças identifiquem os seus melhoramentos e as suas dificuldades. Por sua vez, a avaliação no 1.º CEB deverá incidir nos progressos do trajeto escolar e que sejam abordadas as competências e potencialidades a atingir (ME, 2004).

Atendendo a estes pressupostos, para além dos instrumentos de análise referidos anteriormente, na EPE veiculou-se a avaliação do grupo e de uma criança em particular através das fichas SAC de Portugal e Laevers (2010).

A escolha da utilização destas fichas deve-se ao facto de que “permitem ao educador perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p.17). Permite ainda que seja avaliado o bem-estar emocional e a implicação através de uma escala com cinco níveis, sendo o nível um considerado o mais baixo e o cinco o mais alto. Uma vez que a

prática teve a duração de 100 horas, foi necessário adaptar as fichas à realidade educativa. Assim sendo, para avaliar o grupo foram preenchidas as fichas 1g – avaliação geral do grupo (diagnóstica), a ficha 2g – análise e reflexão em torno do grupo e contexto; a ficha 3g – definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo e por fim a ficha 1g – avaliação geral do grupo (final). Já para avaliar uma criança em particular preencheu-se a ficha 1i – avaliação individualizada (diagnóstica), a ficha 2i – análise e reflexão individualizada da criança, a ficha 3i – definição de objetivos e iniciativas individualizadas e por último a ficha 1i – avaliação individualizada (final).

No 1.º CEB, foi feita uma avaliação global, segundo os princípios orientadores e os objetivos definidos pelo documento OCP (ME, 2004) e as competências estabelecidas no *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* (ME, 2001), respetivamente a área da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio.



### Parte III. Intervenção educativa

#### Enquadramento do contexto físico inerente a ambas as valências

Torna-se importante conhecer os aspetos geográficos e demográficos do meio em que se encontra a instituição, com vista a uma melhor contextualização e compreensão da comunidade que a envolve. Face aos pressupostos enunciados, seguidamente dá-se a conhecer de um modo geral o meio em que se insere a EB1/PE da Nazaré e a Pré da Azinhaga – o anexo. A primeira situa-se na Avenida do Colégio Militar e a segunda na Rua Dr. Pita, ambas na freguesia de São Martinho.

Situada na periferia da cidade do Funchal, a freguesia de São Martinho, abarca uma grande área (figura 1), e de acordo com os dados provisórios dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), possui 26482 habitantes.

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal



O espaço circundante às instituições apresenta um elevado índice de complexos habitacionais, contudo existem ainda muitas moradias e quintas. No que concerne a estabelecimentos comerciais, existem diversas pastelarias e padarias, floristas, lojas comerciais, restaurantes, mercearias, correios, entre outros.

Esta zona dispõe ainda de um estádio de futebol (Estádio dos Barreiros), de um clube de Ténis (Clube de Ténis do Funchal), de uma igreja (Igreja da Nossa Senhora da Nazaré), de um quartel (Regimento de Guarnição Nº3), centro de saúde (Centro de Saúde da Nazaré), entre outras infraestruturas culturais. Possui ainda uma grande rede de organizações socioeducativas, diversas creches e jardins-de-infância (tais como “O Carrocel”, “Primaveras”), escolas de línguas (ITL), e ainda Escolas Básicas e Secundárias (Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco).

### **Instrumentos de análise da ação educativa inerentes a ambas as valências**

Os instrumentos de análise de ação educativa que aqui se apresenta, sustentaram as etapas de intervenção utilizadas ao longo da prática em ambas as valências, mais precisamente a observação, o planeamento e a ação. Foram estes a observação participante, notas de campo, artefactos e análise documental.

#### **Observação participante.**

A observação é considerada como uma ferramenta de uso diário utilizada em contextos educacionais e de investigação. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1986) e Ketele e Roegiers (1999), citados por Formosinho (2002) esta técnica de investigação tem um carácter qualitativo uma vez que facilita a aproximação do investigador ao seu objeto de estudo, recolhendo os dados *in loco*, o que faz com que o trabalho do docente seja bem-sucedido.

Segundo Bell, (2004) “quer a observação seja estruturada ou não, quer seja participante ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p.164).

As OCEPE partilham da mesma opinião, afirmando que esta etapa é fundamental para conhecer os interesses e necessidades do grupo, orientar os seus comportamentos, recolher dados dos familiares de cada criança, conhecer o meio, por forma a adequar, orientar e adequar o processo educativo (ME, 1997).

Esta técnica pressupõe que haja um delineamento sobre “como observar?”, “para quê?” e “o quê?”.

Ao longo do estágio foi estabelecido um contato direto com as crianças, por forma a integrar-nos no seu dia-a-dia, para que fosse possível uma melhor compreensão do grupo, auxiliando assim a determinar atividades e estratégias em ambas as valências tendo em conta as suas características. De acordo com Alarcão e Roldão (2008), após definirmos o que observar é importante que se decida como efetuar o registo. Neste sentido, ao longo da prática, salientando a primeira semana que serviu de alicerce para os conhecimentos acima referidos, as notas de campo foram o instrumento metodológico utilizado para registar os dados da observação.

### **Notas de campo.**

Segundo Spradley (1980) citado por Máximo- Esteves (2008) por as notas de campo correspondem a “registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuadas sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p.88).

Além desses registos, faz parte das notas de campo material reflexivo, ou seja, ideias, interrogações e impressões que vão surgindo ao longo da observação.

Tal como outros instrumentos, este registo pode ser feito de acordo com o ambiente e os objetivos do que está a ser observado.

Estas anotações podem ser feitas no momento em que ocorrem as observações ou no momento após a ocorrência.

No momento em que ocorrem pode ser feito de forma escrita e de forma audiovisual. Enquanto as crianças realizam as tarefas, são feitas anotações condensadas, ou seja, pequenas expressões, palavras-chave que mais tarde serão analisadas, ou então poderá se recorrer a filmagens, fotografias e gravações de áudio.

No momento após a ocorrência são feitas anotações extensas de forma descritiva e reflexiva. Estas devem ser realizadas logo que termina a intervenção prática para que não sejam esquecidos os pormenores do que foi desenvolvido.

Por fim, é importante que esses registos sejam revistos uma vez por semana, com o intuito de organizar interpretações mais salientes.

### **Artefactos.**

Por forma a registar os momentos de aprendizagem relacionados com a intervenção educativa, recorreu-se aos registos escritos, fotográficos e pictográficos para que se pudesse cruzar os dados relativamente as atividades realizadas e por sua vez o impacto no desenvolvimento das crianças.

Segundo Máximo-Esteves (2008), os trabalhos realizados pelas crianças, tais como o desenho e a pintura, são excelentes meios de determinar o nível de desenvolvimento das mesmas. O mesmo autor afirma que os registos fotográficos incidem no mesmo, uma vez que permite “ilustrar, demonstrar e exhibir”. (p.91)

Importa referir que foi entregue aos EE um pedido de autorização para os registos fotográficos.

**Análise documental.**

A fonte documental constitui um outro instrumento facultativo na recolha e análise de informações sobre o grupo que de outro modo não seria decodificado.

Fizeram parte dos documentos que influenciaram as opções metodológicas os registos biográficos das crianças, o projeto educativo de escola (PEE<sup>4</sup>), o projeto curricular de escola (PCE<sup>5</sup>), o projeto curricular de grupo (PCG<sup>6</sup>) e o projeto curricular de turma (PCT<sup>6</sup>).

A consulta e análise dos registos biográficos, permitem compreender e justificar alguns comportamentos das crianças, que por vezes não seriam possíveis de interpretar sem a recolha destes dados.

Para além dos documentos acima mencionados, foram consultados as OCEPE, as MA e as OCP uma vez que são documentos fidedignos do ME que orientam no planeamento de atividades ou aulas.

Todos os documentos consultados, foram uma mais-valia no sentido em que ofereceram a possibilidade de adequar a prática, tendo em conta os dados recolhidos, e também ajudaram a caracterizar a instituição, a sala e o grupo em ambas as valências.

---

<sup>4</sup> O PEE segundo Rocha (1998) trata-se de um documento em que “estão delineadas as linhas orientadoras da ação educativa” (p. 103), ou seja, é um documento onde é feita uma planificação a longo prazo de toda a ação educativa, elaborada por toda a comunidade educativa, direta ou indiretamente, com o intuito de atingir o objetivo comum: a aprendizagem e a educação dos discentes (Costa,1999).

<sup>5</sup> O PCE, define-se por um “conjunto de opções quanto às aprendizagens que cada escola deve assumir de acordo com as balizas do currículo nacional e o conjunto de opções quanto aos modos, os caminhos, a organização, a metodologia que considerar mais adequada para as conseguir” (Mouraz & Silva,2001,p.77) citado por PCE, 2011/2015, p. 3.

<sup>6</sup> O PCG no caso da EPE, ou PCT no caso do 1ºCEB, correspondem a um documento em que estão traçados os objetivos do PEE e do PCE, e que estão adequados às características e necessidades do grupo/turma (Carvalho & Diogo,1999).

### **Intervenção Educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar**

De acordo com a Lei –Quadro da EPE

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº5/1997, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo n.º2).

Ao longo dos próximos parágrafos expõe-se todo o trabalho vivenciado e desenvolvido ao longo do estágio na componente de EPE.

O estágio foi desenvolvido na pré-escolar da Azinhaga, um anexo da EB1/PE da Nazaré, situado na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal. Decorreu durante cinco semana e per fez um total de 100horas tal como é exigido pelo Despacho nº32081/2008, de 16 de dezembro. A prática realizou-se quatro dias por semana, cada um com cinco horas diárias no horário da manhã ou intermédio de acordo com o horário da educadora. O estágio iniciou-se a 24 de setembro de 2012 e teve o seu término a 26 de outubro do mesmo ano.

Esta parte do trabalho abarca uma contextualização física e humana da instituição, bem como a intervenção pedagógica concretizada. Sendo a avaliação um elemento decisivo na prática do educador, não poderia faltar uma avaliação geral do grupo e uma avaliação individual de uma criança, feito através da escala de bem-estar e implicação de Portugal e Laevers (2010). Em modo de conclusão conta ainda com uma reflexão crítica final referente a esta componente.

**Contextualização física e humana.*****Instituição.******Recursos físicos.***

A EB1/PE da Nazaré - Anexo da Azinhaga, é um estabelecimento de educação de caráter público. Funciona desde as 8h30min até às 18h30min. Esta instituição é formada por dois edifícios, sendo que o edifício principal situa-se no Bairro da Nazaré.

No que concerne aos espaços exteriores, esta instituição é rodeada de jardins e dispõe de dois amplos campos em cimento, sendo que um deles é semicoberto onde é feita a prática de educação física. Possui um pequeno parque infantil com piso revestido em *Tartan* onde a maior parte das crianças preferem brincar. Para além dos espaços mencionados conta ainda com os sanitários destinados às crianças e ao pessoal docente e não docente.

Relativamente aos espaços interiores, estes são divididos por três pisos, sendo que o piso inferior é onde se encontra duas salas de pré-escolar, a sala das Borboletas (dois, três e quatro anos) e a sala Verde (cinco e seis anos), ambas com grandes dimensões. O primeiro piso destina-se à área da cozinha, do refeitório e ainda de um gabinete para reuniões. A cozinha possui dimensões médias e dispõe de equipamentos e utensílios necessários para a sua utilização. Quanto ao refeitório, tem um espaço amplo e está equipado com mesas e cadeiras para os almoços e lanches das 75 crianças que ali frequentam. No piso superior encontra-se a sala Amarela (quatro e cinco anos) e uma sala polivalente que funcionava como uma sala de pré-escolar mas que atualmente é utilizada para as aulas de informática e música e ainda para visualização de cassetes e DVDs nos tempos livres. Perto desta sala existe ainda um pequeno quarto de arrumações com materiais e utensílios de anos anteriores.

*Recursos humanos.*

Sendo esta uma instituição com apenas três salas de pré-escolar em funcionamento, a comunidade educativa é composta apenas por 12 elementos docentes e não docente. Existem sete educadoras de infância, e três auxiliares de ação educativa. Dispõe de uma assistente operacional de cozinha e uma assistente operacional de limpeza de todo o espaço interior e exterior. Para além do pessoal mencionado, a instituição conta ainda com o apoio de uma psicóloga, de uma professora de música, de uma professora de educação física e de um professor de informática em tempo parcial.

O diretor apenas se desloca a este edifício em casos de extrema necessidade, frequentando essencialmente o edifício principal.

*A sala das Borboletas.*

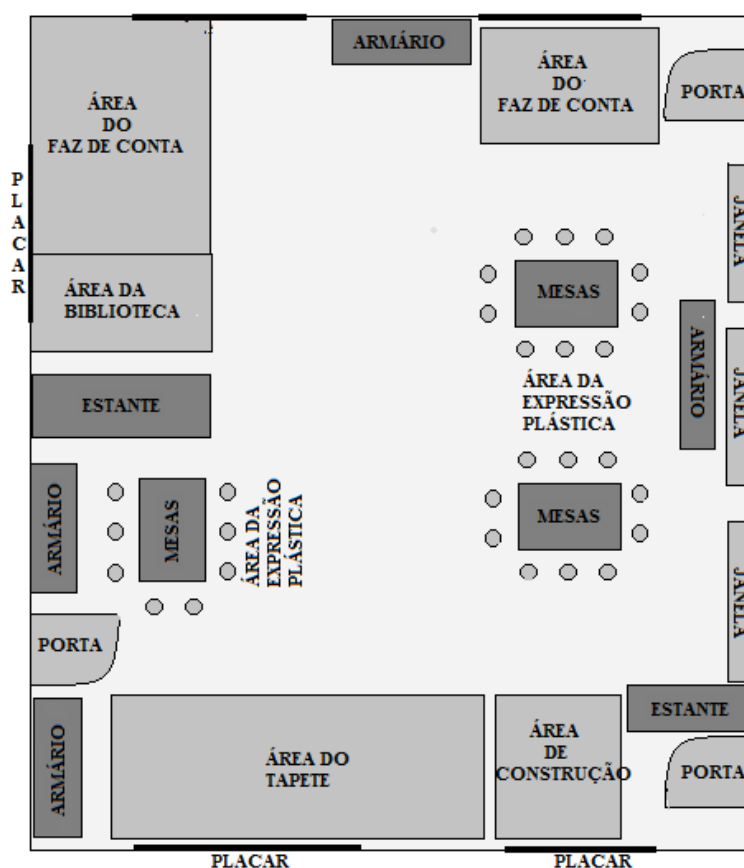
A sala das Borboletas possui uma área relativamente grande e adequada ao número de crianças que a frequenta. É uma sala arejada e com boa luminosidade tendo em conta que a parede virada para Sul é composta por janelas do tamanho da parede e duas portas que dão acesso ao jardim. Contudo, a maior parte das janelas é tapada com estores para facilitar o momento de repouso das crianças.

Relativamente às condições físicas da sala as suas paredes, teto e revestimento do chão apresentam-se em bom estado. O mesmo se verifica no mobiliário que a compõe. No entanto, os três *placards* existentes apresentam-se um pouco degradados com a necessidade de serem mudados, uma vez que são utilizados para expor os trabalhos de expressão plástica e para colocar os vários instrumentos de pilotagem tal como o mapa de presenças, o quadro do tempo, o quadro das regras, o quadro dos aniversários e outros que forem surgindo.



O ambiente pedagógico deve ser organizado por forma a promover a aprendizagem ativa, para isso devem incluir “objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras” (Hohmann & Weikart, 2003, p.161). Deste modo, esta encontra-se organizada por áreas, nomeadamente a área do tapete, utilizada para comunicação com o grande grupo, a área das construções, a área da biblioteca, a área do faz de conta e a área da expressão plástica (Figura 2).

**Figura 2. Planta da sala de atividades**



Apesar de as crianças estarem numa fase de adaptação já se começou a adotar regras relativamente ao funcionamento tal como o limite máximo de crianças por área.

Além do espaço, os materiais constituem igualmente um alicerce para uma aprendizagem ativa. Importa que sejam diversificados, do interesse das crianças e que estejam organizados de forma lógica e expostos à altura do seu olhar com o intuito de desenvolverem experiências ricas e diversificadas (Hohman & Weikart, 2003). Assim sendo, cada área encontra-se apetrechada de materiais que se encontram ao alcance de todas as crianças.

A área do faz de conta propicia uma panóplia de jogos didáticos tais como puzzles e jogos de construção adequados a faixa etária do grupo, que podem ser manuseados em pequenos grupos ou individualmente. Estão agrupados por categorias o que facilita o ciclo “encontra-usa-arruma” definido pelo modelo High/Scope (Hohmann & Weikart, 2003). Ainda nesta área existe um armário com uma televisão.

Na área da biblioteca são visíveis duas pequenas estantes repletas de histórias infantis, bem como duas cadeiras para que as crianças possam sentar-se e dar asas à sua imaginação na leitura das imagens das histórias. Esta é uma área importante uma vez que exploram livros e imagens que de alguma maneira estão relacionadas com as suas vivências (Marques, 2008). Contudo, não é nesta área que se encontra a maior parte dos livros. Uma vez que o grupo é constituído por crianças muito pequenas, ao colocar todos os livros ao seu alcance e disposição, estes acabariam por se degradar, como a maior parte dos que já ali se encontram.

Com excelentes condições físicas e materiais, a área do faz de conta é uma das áreas prediletas do grupo de crianças que ali frequenta. O lado esquerdo da sala, corresponde à cozinha (Figura 3) e esta está equipada com uma pequena mesa e cadeiras, um fogão e forno incorporado, uma pia com um pequeno armário para guardar os pratos e talheres, e alimentos. No lado direito da sala existe o quarto, correspondente à área do faz

de conta é o contemplado por uma pequena cama, com alguns bebês e um armário sem muitos materiais dentro.

**Figura 3. Área da cozinha**



No que concerne à área das atividades plásticas, esta tem ao dispor uma grande variedade de tintas, bem como várias caixas com materiais diversos, tais como aparas de lápis, pedacinhos de tecidos, papeis com várias texturas e cores, entre outros materiais reciclados. Conta também com cores de filtro, cores de pau e cores de cera para a realização de desenhos. A maior parte das cores são material da escola, contudo, existem crianças que pedem para utilizar as suas cores que são guardadas num armário, fora do seu alcance. Esta é também uma das áreas de grande preferência de muitas crianças. Para a realização destas atividades plásticas, esta área é composta por três mesas.

Na sala existem ainda três armários destinados ao uso dos adultos, um em que são colocados materiais de anos anteriores que poderão ser reaproveitados, outro com materiais diversos como colas, lápis, tesouras, e outro em que são colocados os documentos importantes das crianças, e os livros de contos infantis.

No início do ano letivo, e tendo em conta o interesse do grupo pelos animais, um dos pais ofereceu à sala um pequeno aquário com dois peixes que são alimentados diariamente pela educadora sob o olhar atento de todas as crianças.

*Rotina diária.*

Relativamente à distribuição de tempo na sala das Borboletas, esta é constituída por momentos que se repetem no dia-a-dia, chamando-se assim de rotina diária.

“A rotina diária permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças, pois sem rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (Formosinho, 2007, p.69). O facto de existir uma rotina possibilita a criança compreender os momentos que se seguem, conferindo-lhe assim a noção de domínio do seu dia-a-dia (Weikart & Hohmann, 2003).

Em conformidade com estes autores, apresenta-se seguidamente a rotina implementada pela sala das Borboletas (Quadro 2).

**Quadro 2. Rotina do grupo da sala das Borboletas**

| <b>Horário</b>  | <b>Momento da rotina</b>        |
|-----------------|---------------------------------|
| <b>8h30min</b>  | Acolhimento e atividades livres |
| <b>9h30min</b>  | Higiene/Lanche/Higiene /Recreio |
| <b>11h00min</b> | Atividades orientadas           |
| <b>11h50min</b> | Arrumação da sala/Higiene       |
| <b>12h00min</b> | Almoço/Higiene/Recreio          |
| <b>13h00min</b> | Descanso                        |
| <b>15h30min</b> | Higiene/Lanche/Higiene          |
| <b>15h45min</b> | Recreio                         |
| <b>16h30min</b> | Atividades orientadas e livres  |
| <b>18h30min</b> | Saída das crianças              |

Apesar da rotina acima apresentada, o grupo participa ainda em atividades de enriquecimento curricular dirigidas por outros docentes específicos das áreas, tal como a informática, a educação física e o inglês.

É possível verificar no Quadro 3 o horário das atividades referidas, contudo existe ainda uma grande parte do grupo que frequenta uma atividade extracurricular, a natação.

**Quadro 3. Horário das atividades extracurriculares**

| Atividades                           | Segunda –feira      | Terça-feira         | Sexta-feira         |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| <b>Expressão Musical e Dramática</b> | 16h00min – 16h30min |                     | 11h00min – 11h30min |
| <b>Educação Físico-Motora</b>        |                     | 11h00min – 12h00min |                     |
| <b>Inglês</b>                        | 9h30min – 10h00min  | 15h30min – 16h00min |                     |
| <b>Informática</b>                   |                     | 15h00min – 15h30min |                     |

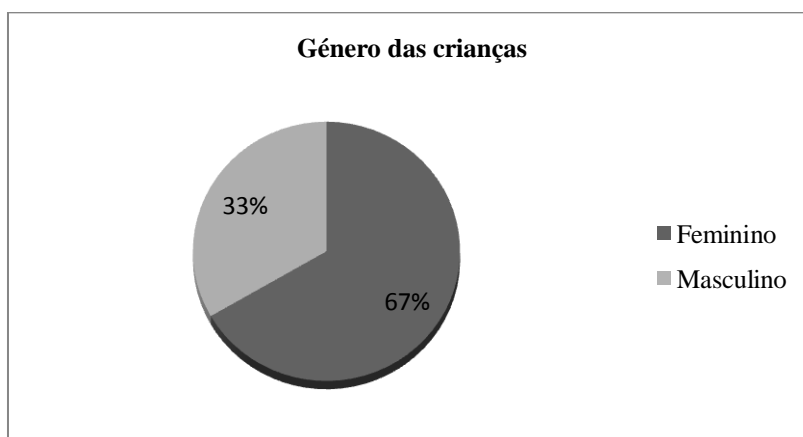
Relativamente aos recursos humanos, a sala das Borboletas conta então com a presença de quatro adultos, sendo que três são educadoras de infância e uma auxiliar de ação educativa. Todas as semanas acordam qual a que fica responsável pelo horário da manhã (8h30min – 13h30min), pelo intermédio (10h30min – 15h30min) e pelo da tarde (13h30min – 18h30min).

### ***O grupo de crianças.***

Um dos aspetos relevantes de uma educadora é conhecer bem o grupo para que posteriormente seja desencadeado uma melhor abordagem perante as crianças e o trabalho a desenvolver. Para tal, é importante recorrer a instrumentos de recolha de dados. A caracterização do grupo que se segue foi realizada de acordo com a observação participante, com as fichas individuais facultadas pela educadora, com acesso ao projeto curricular de grupo, e ainda por trocas de ideias feitas com a mesma. Para uma melhor leitura inerente à caracterização do grupo, optou-se pela utilização de gráficos.

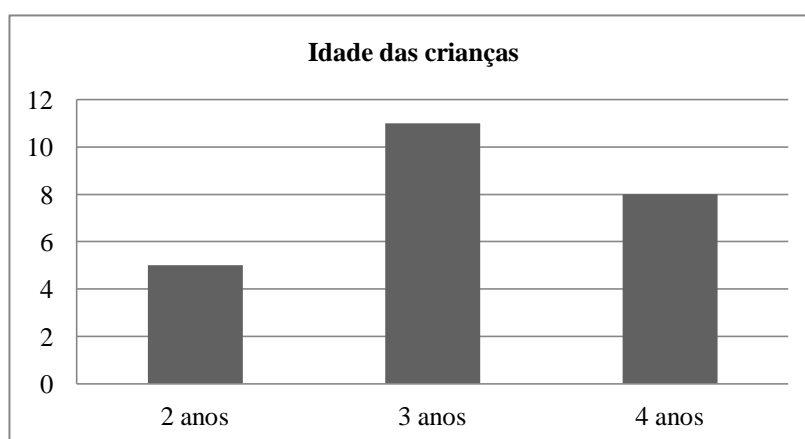
A sala das Borboletas é constituída por 24 crianças, tendo dois pares de gêmeos e como é possível verificar no Gráfico 1, o género feminino é o mais predominante com 67% (16 meninas), enquanto que o género masculino consagra somente uma percentagem de 33% (oito meninos).

**Gráfico 1. Gênero das crianças da sala das Borboletas**



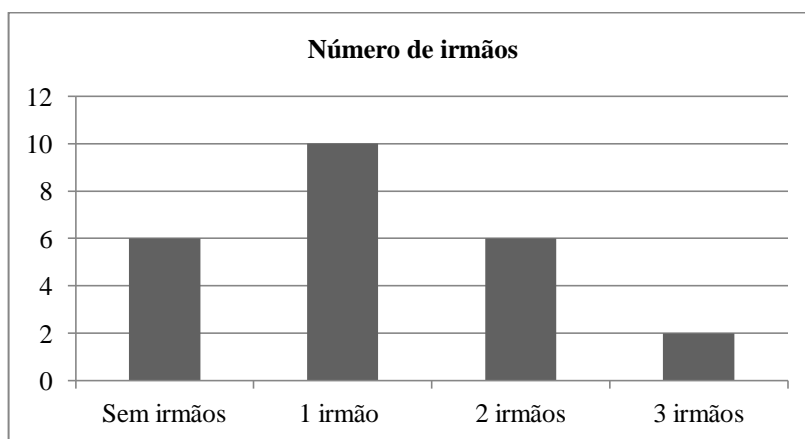
No que respeita à idade das crianças, no início do ano letivo as crianças tinham entre os dois e os quatro anos, sendo cinco o número de crianças com dois anos (21%), onze com três anos (46%) e oito com quatro anos (33%) (Gráfico 2). Contudo, até ao final do ano 2012, as crianças que tinham dois anos de idade completaram os três anos e das onze crianças que tinham três anos, quatro completaram quatro anos.

**Gráfico 2. Idade das crianças da sala das Borboletas**



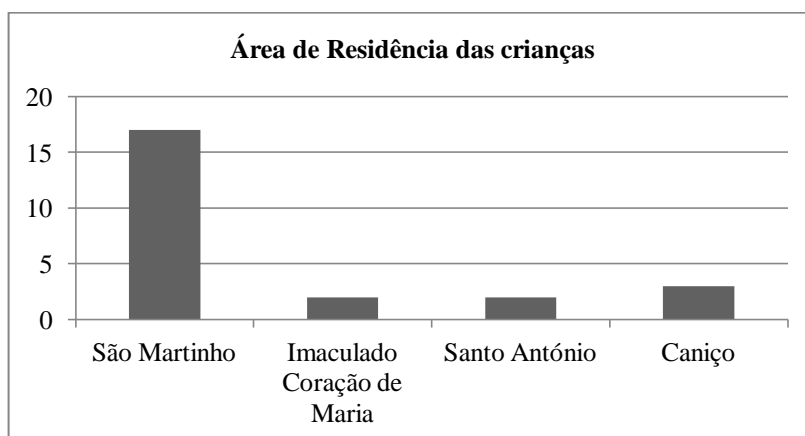
No que concerne aos dados biográficos, verifica-se através do Gráfico 3, que duas crianças têm três irmãos, seis crianças têm dois irmãos, dez crianças têm dois irmãos e seis não têm irmãos.

**Gráfico 3. Número de irmãos das crianças da sala das Borboletas**



Em relação à área de residência e conforme o Gráfico 4, das vinte crianças, dezassete têm como área de residência a mesma onde se encontra a escola, ou seja São Martinho. Dos restantes elementos, duas residem no Imaculado Coração de Maria, duas em Santo António e três no Caniço.

**Gráfico 4. Área de residência das crianças da sala das Borboletas**



*Condição social do grupo.*

Atendendo à Tabela 1, os indicadores socioeducativos familiares (ISEF) que mais prevalecem é o Ensino Básico (3.º Ciclo) representado por sete encarregados de educação (EE), e o Ensino Secundário representado por seis EE. O Ensino Básico (2.º Ciclo e a Licenciatura representam cada um cinco EE, e o Bacharelato apenas é representado por um EE.

**Tabela 1. ISEF das crianças da sala das Borboletas segundo as habilitações académicas dos EE**

| ISEF das crianças        |                 |                      |
|--------------------------|-----------------|----------------------|
| Indicador                | Total em número | Total em percentagem |
| Licenciatura             | 5               | 21%                  |
| Bacharelato              | 1               | 4%                   |
| Ensino Secundário        | 6               | 25%                  |
| Ensino Básico – 3º Ciclo | 7               | 29%                  |
| Ensino Básico – 2º Ciclo | 5               | 21%                  |

Relativamente á condição dos EE perante o trabalho, atendendo à Tabela 2, a grande maioria dos EE encontra-se empregado (75%), contudo cinco (21%) encontram-se desempregados. Existe ainda um EE que está em condição de doméstico/a.

**Tabela 2. Condição dos EE das crianças da sala das Borboletas perante o trabalho**

| Condição dos EE perante o trabalho |                 |                      |
|------------------------------------|-----------------|----------------------|
| Condição                           | Total em número | Total em percentagem |
| Empregado/a                        | 18              | 75%                  |
| Desempregado/a                     | 5               | 21%                  |
| Doméstico/a                        | 1               | 4%                   |

Após o conhecimento da condição dos EE perante o trabalho, recorreu-se à Classificação nacional de profissões (1994) com o intuito de identificar o indicador



socioprofissional familiar (ISPF), segundo a matriz de determinação de lugares de classe de Firmino da Costa (1999).

Assim, na Tabela 3 está representado o ISPF das crianças da sala das Borboletas. Neste grupo predomina a categoria social Empregados Executantes (EEx), representada por quinze crianças (63% do total). De seguida encontra-se a categoria Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE) representa por sete crianças (29% do total), e por fim a categoria Operários Industriais (OI) representa por uma criança (4% do total). É de salientar que não foi possível apurar o ISPF de uma criança, atendendo a que a mãe se encontra em situação de desemprego e a condição do pai perante o trabalho é desconhecida.

**Tabela 3. ISPF das crianças da sala das Borboletas de acordo com a categoria social dos EE**

| Indicador    | ISPF das crianças |                      |
|--------------|-------------------|----------------------|
|              | Total em número   | Total em percentagem |
| EEx          | 15                | 63%                  |
| PTE          | 7                 | 29%                  |
| OI           | 1                 | 4%                   |
| Desconhecido | 1                 | 4%                   |

Este é um grupo que na íntegra se encontra numa fase de adaptação, dezoito frequentaram anteriormente outros núcleos educativos e seis frequentam pela primeira vez uma escola (PEG, 2011).

Relativamente às competências e conhecimentos e tendo em conta as áreas de conteúdo propostas pela OCEPE (ME, 1997), nos próximos parágrafos caracteriza-se o grupo da sala das Borboletas, de acordo com os dados fornecidos pelo PEG (2011).

No que concerne à área da formação pessoal e social, apesar de serem um grupo em fase de adaptação e de existir ainda duas a três crianças que não se sentem muito à vontade, trata-se de um grupo bastante dinâmico e que relaciona-se bem com a equipa

pedagógica e com as restantes crianças. Grande parte do grupo procura ser independente, contudo as crianças mais novas necessitam da ajuda do adulto durante as refeições e na sua higiene pessoal. No geral, são crianças que cumprem com as regras de boa educação e demonstram valores como a partilha, a compreensão, o auxílio e a amizade, à exceção de alguns elementos que disputam por brinquedos e materiais. Demonstram interesse nas atividades propostas, principalmente se envolverem histórias e música.

Quanto à área de expressão e comunicação nomeadamente a expressão motora, são crianças que apesar de algumas dificuldades no domínio de movimentos rápidos, adoram a realização de jogos de movimentos como correr, saltar, pular. Privilegiam as aulas de educação física mesmo por poderem participar em atividades que suscitam grandes movimentos corporais. A sua motricidade fina está a ser desenvolvida, rasgam, recortam, desenham e pintam de acordo com as características da sua faixa etária. Já na área de expressão dramática, o grupo revela muito interesse e capacidade de atenção em ouvir histórias, assistir e participar em dramatizações, gostam muito de músicas e conseguem memorizá-las facilmente. A expressão plástica é umas das áreas de grande interesse do grupo. Algumas crianças já revelam grandes capacidades de manuseamento dos materiais e de estética. Na execução de desenhos com lápis de pau, filtro ou cera são muitas as crianças que representam imagens concretas e na sua maioria gostam de desenhar a sua família incluindo elas próprias. No âmbito da linguagem oral as crianças com quatro anos demonstram um maior vocabulário, exprimindo-se melhor, enquanto que as crianças mais pequenas têm alguma dificuldade em se expressar corretamente. Existem ainda dois casos no grupo que apesar de comunicarem com as restantes crianças e adultos, a sua linguagem é indecifrável.

É através de puzzles, jogos de memória e de construção de legos que o grupo demonstra as suas capacidades na área de Matemática. Apesar de serem poucos os que

procuram este tipo de jogos, quando os realizam demonstram uma utilização correta e como tal um bom domínio. Enquanto que o grupo de crianças mais velhas já reconhece algumas figuras geométricas e cores, as mais novas não reconhecem.

A respeito da área de Conhecimento do Mundo, o grupo evidencia um grande interesse referente às várias temáticas que são abordadas, gostam de participar e partilhar as suas experiências pessoais. São crianças muito curiosas e ativas no desenrolar da dinâmica da sala.

### **Pressupostos da prática pedagógica.**

#### ***Período de observação.***

A intervenção pedagógica, seja de curta ou longa duração, preconiza uma observação participante antecedente às práticas. É neste período que sobrevém a oportunidade de contemplar toda a panóplia de características da instituição, da sala e do grupo onde será realizada a prática pedagógica.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p. 25).

Neste âmbito, interagir com o grupo, conhecer a sua rotina e desvendar os seus interesses e dificuldades, constituiu o cerne desta primeira semana de observação na instituição para que, posteriormente, fosse possível promover uma prática de qualidade. Importa saber que foi importante que se baseasse numa observação participante, para que ao mesmo tempo que interagíssemos com o grupo, facilitasse o processo de recolha de

informação. Daí, termos utilizado a metodologia da investigação-ação, em que se procurou arranjar soluções para adequar a intervenção ao grupo. Nesta primeira semana, ocorreu-nos duas questões que pretendíamos encontrar a sua resposta na prática:

- Como envolver os pais no processo de aprendizagem das crianças?
- Como é que podemos proporcionar uma aprendizagem ativa por parte das crianças?

Assim, ao longo da prática, procurou-se arranjar soluções, que mais à frente, na reflexão crítica sobre a componente de EPE será respondida.

É relevante referir que houve um primeiro contacto com a educadora cooperante, para que pudesse ser organizado o tempo de estágio bem como recolher informações proeminentes sobre o grupo.

Os objetivos principais incidiram na apresentação mutua entre os elementos presentes na sala, conhecer o grupo, analisar os seus interesses e necessidades, para que posteriormente fosse possível planear atividades de cariz educativo inerentes ao grupo.

### ***Intervenção educativa com as crianças.***

Ao longo das quatro semanas de prática, foram desenvolvidas várias atividades/projetos, incidindo na sua maioria em um tema em concreto. A sua concretização contou com a intervenção da comunidade educativa bem como da participação dos pais.

Cada semana de prática pedagógica contou com uma planificação de atividades escolhidas de acordo com o interesse das crianças. Uma vez que o tempo diário de

concretização dessas atividades era escasso, por vezes surgiu a necessidade de serem feitas alterações ou de dar continuidade no dia ou semana posterior.

Após cada dia de intervenção surgiu a necessidade de refletir, tomando alguns apontamentos pertinentes para que no final de cada semana fosse feita uma reflexão geral sobre os aspetos positivos e menos positivos.

Posto isto, apresenta-se nos próximos parágrafos as atividades mais salientes acompanhadas por reflexões pertinentes a cada uma delas.

*Intervenção/reflexão semanal – 1.ª semana.*

**Tema:** Avaliação global das atividades desenvolvidas e da intervenção pedagógica na primeira semana.

Na primeira semana de intervenção, procurou-se desenvolver atividades simples e que fossem ao encontro dos seus interesses das crianças. Para além disso, importa referir que procurou-se sempre que as crianças tivessem sempre um papel ativo.

Iniciou-se a prática com a temática da música, uma vez que se presenciava o Dia Internacional da Música. Desenvolveu-se atividades de partilha de informação sobre instrumentos e sobre músicas conhecidas com o intuito de “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas, como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (ME, 1997, p.21). Através destas trocas de informação pretendemos que fosse dada a oportunidade de as crianças mostrarem os seus conhecimentos e por conseguinte averiguar tanto os casos de facilidade na comunicação como os casos de dificuldade.

Na procura de uma aprendizagem pela ação, entendendo-se como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann &

Weikart, 2011, p.22) as crianças envolveram-se numa atividade de construção de instrumentos musicais com a utilização de materiais reciclados. Em pequenos grupos, colaram papéis e tecidos e/ou pintaram em garrafas de iogurte decorando-as a seu gosto, como se pode observar nas figuras 4 e 5. Constatamos que alguns elementos revelam dificuldades em colar os papéis, ora deitavam a cola por cima dos papéis ora usavam quantidade de cola desnecessária. Orientou-se então alguns elementos na execução desta tarefa, fazendo-os compreender como deveria ser feita a colagem. Averiguou-se que passado algum tempo, e já sem ajuda, as crianças conseguiram melhorar e realizaram melhor esta técnica. O mesmo se verificou nos elementos que optaram por pintar, inicialmente deitaram muita tinta mas com ajuda e explicação foram deitando apenas o necessário. Para finalizar, com a ajuda dos adultos, as crianças colocavam dentro da garrafa alguns feijões para se ouvir o som do instrumento. Pudemos ainda apurar alguns momentos de cooperação, que apesar de não fazerem parte do objetivo desta atividade, consideramos uma mais-valia uma vez que alguns elementos se propuseram a ajudar e assim trocaram ideias e trabalharam mutuamente. Para Johnson e Johnson (1999) a “aprendizagem cooperativa implementa-se utilizando grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorar a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo” (pp. 26-27).

**Figura 4. Construindo um instrumento****Figura 5. Cooperação entre as crianças**

Uma das grandes ilações retiradas da semana de observação foi a do grande interesse comum do grupo pelos animais. Em pequenas conversas com alguns elementos e com a equipa pedagógica, a saliência dada a este tema provocou a necessidade de se desenvolver atividades que preconizassem esta temática.

Neste sentido, e articulando a intenção de ir ao encontro dos interesses das crianças, acima dos interesses pessoais e institucionais, surgiu um tema para um mini projeto “Os animais”. O projeto contou com várias atividades em torno de alguns animais, mas como já foi referido, apenas iremos descrever e refletir de uma forma sistematizada e concisa as mais relevantes.

Quando se realiza um projeto que partiu dos interesses e necessidades das próprias crianças, este terá “uma motivação intrínseca fundamental para a sua concretização com sucesso” (Rodrigues, 1999, p.12).

Importa referir que nesta semana e para que a sala contasse com um elemento visual sobre o tema que seria abordado, foi elaborado um grande poster<sup>7</sup> ilustrativo de

---

<sup>7</sup> Para que existisse na sala um elemento visual da temática que se iria desenvolver, fez-se um Poster de uma quinta, em que diariamente uma criança escolhida aleatoriamente colocava o animal que se estava a abordar, para que este ficasse completo. Assim, as crianças ao visualizarem o poster, relembram quais os animais que foram referidos.

uma quinta. Pensou-se em completar aquele poster com animais que seriam referidos e analisados pelo grupo até ao final do projeto.

A primeira atividade deste projeto correspondeu a uma abordagem a um animal, o pato. Contou-se a história do “Patinho feio”, um conto conhecido pelos mais novos, mas que no entanto manifestaram interesse em ouvir histórias mesmo que já conhecidas. Com esta atividade pretendeu-se por um lado que as crianças compreendessem valores como a aceitação das diferenças e o respeito pelos outros, e por outro lado que através de algumas referências contadas e das ilustrações da história relembbrassem/conhecessem o pato e as suas características.

Era nosso objetivo que num diálogo feito após a leitura, as crianças dessem o seu parecer sobre a história e identificassem o que é certo e o que é errado na relação pois tal como refere as OCEPE

a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores [...] é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (ME, 1997, pp.51-52).

Relativamente ao conhecimento sobre o animal, conversámos sobre o seu aspeto, a sua alimentação, onde habita, e na sua grande maioria as crianças provaram os seus conhecimentos, apesar de terem surgido alguns elementos que não souberam identificar corretamente o revestimento do animal referindo que “o pato tem pelo” (Matilde, 4anos).

Salienta-se que por vezes os interesses das crianças são aqueles em que as mesmas sabem pouco e querem aprender mais e como afirma Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)



“ouvir e observar o que a criança diz, e como diz, é o meio mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança” (p.14), daí ser importante que o educador esteja atento e proporcione atividades que envolvam partilha de conhecimentos.

**Figura 6. Poster "Os animais"**



Por fim, escolheu-se uma criança aleatoriamente para colocar o pato no poster. Sem grande dificuldade, a criança optou por colocar o pato no lago, afirmando que “os patos também nadam” (Letícia, 4anos) (Figura 6).

De um modo geral esta primeira semana de intervenção pedagógica do meu ponto de vista foi satisfatória. As atividades foram desenvolvidas conforme o planeado (Apêndice A) e as competências a que nos propusemos foram alcançadas pela maioria do grupo, no sentido em que na área de formação pessoal e social souberam escutar e esperar a sua vez para falar, compreenderam que é importante respeitar as diferenças do outro, participaram ativamente em diálogos e trocas de ideias, e no conhecimento do mundo revelaram curiosidade e desejo pelo saber, e conheceram alguns aspetos relacionados com o animal (ME, 1997).

Nas próximas semanas de prática é nosso objetivo preconizar ainda mais a aprendizagem pela ação, uma vez que segundo Formosinho (2007) quando a criança possui um papel ativo e construtor do seu conhecimento, conduz o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Pretendemos que haja um contato direto com alguns animais para que as atividades sejam dinâmicas e diversificadas.

*Intervenção/reflexão semanal – 2.ª semana.*

**Tema:** Descrição reflexiva do projeto “Os animais” desenvolvida ao longo da segunda semana, frisando a importância do contacto físico com os animais.

A diversificação de atividades foi sempre um dos objetivos que constou na realização deste projeto. Por um lado para que as crianças vivenciassem e experienciassem oportunidades educativas diversificadas, estimulantes e significativas e por outro para conseguir alcançar os objetivos e competências a que nos propusemos (Apêndice B) e que de acordo com as orientações curriculares são deveras importantes.

No decorrer da presente reflexão refere-se de um modo geral como as crianças nos abordaram e aceitaram, e descreve-se as atividades em que foi possível uma maior implicação da criança, sempre com uma abordagem reflexiva.

A aceitação do grupo relativamente à nossa presença foi positiva, uma vez que procuramos sempre contactar com as crianças em grupo e individualmente e este ao final da primeira semana e consecutivamente ao longo desta segunda semana, do nosso ponto de vista, as crianças consideram-nos um elemento do grupo e como tal solicitam a nossa participação em brincadeiras, jogos, e quando necessário pedem auxílio para a realização de qualquer tarefa. Segundo Fromberg (1987) citado por Hohman e Weikart (2011) é preciso que um número mais alargado de adultos seja alegre e brincalhão quando trabalha com crianças pequenas, e esteja pronto a aceitar alguma ação inesperada ou qualquer

alternativa aos seus propósitos com bom humor e paciência”(p.60), para fomentar um ambiente em que as crianças se sintam seguras e valorizadas.

Dando continuidade ao projeto, esta semana incidiu na abordagem a três animais distintos, o porco, a tartaruga e o coelho. Entre as atividades realizadas, destaca-se aquelas que propiciaram maior envolvimento com vista a incrementar os níveis de bem-estar e de implicação (Portugal & Laevers,2010) e a estimular a “[...] competência comunicativa, em geral, e o desenvolvimento da linguagem oral, em particular” (Sim-Sim, et al., 2008, p. 35).

A primeira atividade cifrou-se na visualização de um filme “Os três porquinhos”. As crianças foram direcionadas para a sala do andar superior e sentaram-se no tapete para dar início à visualização. Por conseguinte, ainda nesta sala, iniciou-se um diálogo com as crianças referente à história. Muitas das crianças conheciam a história “Os três porquinhos”, o que facilitou a comunicação e a troca de ideias entre o grupo. A moral deste conto de fadas popular era um dos aspetos que se pretendia que as crianças compreendessem. Apesar de ser um grupo de crianças muito pequenas e algumas com ainda pouca confiança para comunicar, foi notório a sua compreensão na história, pois referiram, como por exemplo esta criança que “ o último porquinho tinha uma casa mais forte e o lobo mau não consegue entrar” (Matilde, 4anos).

A utilização de material audiovisual é também uma ferramenta no processo educativo, a exibição de um filme é um recurso motivador nas aprendizagens das crianças, pois através de vídeos as crianças têm uma grande capacidade de absorver informações, interessando pois que estas sejam de carácter instrutivo. Segundo as OCEPE (ME, 1997), “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva [...] que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer”( p. 72).

Num segundo momento, e já na sala das Borboletas, foi através da canção “O porquinho foi à horta” que se começou a descobrir algumas das características deste animal. Foi com facilidade que as crianças assimilaram esta canção e os seus gestos complementares. “Ouvir musica, mover-se ao seu som e fazer músicas são experiências vitais que permitem às crianças expressar-se e participar nos rituais das suas comunidades”(Hohmann & Weikart, 2011, p.656). A letra da música proporcionou o conhecimento de um dos alimentos do porco, e assim iniciou-se um diálogo sobre este animal, começando pela sua alimentação. Por entre palpites, afirmações e dúvidas as crianças foram retendo as informações mais pertinentes. Muitas vezes, provocou-se contradições, como por exemplo, “o porco voa”, com o intuito de averiguar o conhecimento e a firmeza do mesmo. Por fim, escolhendo uma criança aleatoriamente, esta colocou no poster, uma figura do porco (Figura 7).

**Figura 7. Criança a colocar um animal no poster**



Atendendo à possibilidade de transportar até á escola uma tartaruga, foi através do contacto físico com o animal que as crianças desenvolveram uma aprendizagem pela ação. “Uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que

sobre ele realiza – segurando, apertando, subindo por ele, gatinhando por debaixo, deixando cair, cheirando, saboreando, observando de diversos ângulos e ouvindo os sons que ele faz” (Hohmann & Weikart, 2011, p.36).

Com o grupo sentado no tapete, iniciou-se uma atividade que consistia na descoberta do que estaria dentro de um balde. Cada criança, individualmente, dirigiu-se até ao balde e observava o que lá estava sem fazer comentários nem dizer nada a ninguém. Foi curioso observar as reações tanto das crianças que viam a tartaruga como das crianças que esperavam ansiosamente. Normalmente as que estavam visualizando o animal expressavam-se através de sorrisos, admiração e por vezes receio, o que fazia com que despertasse ainda mais a curiosidade ao grupo. Contudo, todos souberam guardar segredo até ao fim, sem fazer qualquer comentário com alguém. Por fim, perguntou-se ao grande grupo do que se tratava ao qual todos gritaram o nome do animal. Este era um animal conhecido, no entanto eram poucas as crianças que já tinham tido algum contacto.

Enquanto que algumas crianças recearam a sua presença, outras quiseram interagir e contactar com o animal. No entanto, “o educador tem como função incentivar a ação, partindo do princípio que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo, e assim promove uma aprendizagem ativa por parte das crianças” (Serra, 2004, p. 57). Atendendo a estes pressupostos, procurou-se encorajar os menos destemidos para o contacto com a tartaruga. A troca de ideias e a observação fizeram com que as crianças compreendessem como é revestido o seu corpo, como andam, qual a sua cor, de que se alimentam, entre outros aspetos, o que facilitou o seu conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011).

No último dia as crianças foram alvo de uma apresentação de um teatro de fantoches, feito por nós, e que em conversa com a equipa pedagógica foi o momento auge da semana.

A visualização de uma peça de teatro é importante para as crianças, pois segundo Golomb (1974) citado por Hohmann e Weikart, (2011) “quer a brincadeira simbólica, quer a arte representam aspetos da realidade e criam equivalentes dessa realidade, simbolizando atributos salientes dos objetos e das suas funções” (p.476). Para além disso, de acordo com Bruner (1972) citado por Portugal (2009) “permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afetiva e socialmente, em situações e contextos de aprendizagem significativos e relevantes, de exploração ativa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade” (p. 18).

Esta peça de fantoches contava com um fator surpresa no final. A história era de uma menina que tinha um coelho de peluche e que sonhava que um dia este se tornasse real. Como nos contos de fada, esse seu desejo foi possível de se realizar. Assim, este teatro contou com a presença de um coelho verdadeiro que surgiu na parte final da história e que abismou todos os elementos.

Esta dramatização surgiu de uma ideia de desenvolver nas crianças o seu imaginário, rever através de um conto, o que muitas vezes as crianças sonham. Mesmo que não seja possível transformar um coelho de peluche em um verdadeiro, ser criança é acreditar no impossível e julgar que o mundo é feito de magia.

Uma vez que a presença do coelho chamou a atenção de todo o grupo, a exploração da história tornou-se um momento impossível de realizar. As crianças revelaram muita curiosidade e procuraram constantemente um contacto com o animal. Uma vez que não estavam respeitando as regras de bom funcionamento, foi pedido que se sentassem em roda no tapete para poder colocar o coelho no centro, possibilitando a visualização de todos e para que explorassem livremente o animal sempre que este fosse para junto deles (Figura 8).

**Figura 8. Crianças observando um coelho**

Em suma, consideramos que esta semana, intervenção melhorou em relação à semana anterior, uma vez que repensamos sobre a necessidade de proporcionar atividades mais dinâmicas e ativas que estimulassem a curiosidade das crianças por forma a serem elas próprias a seguir intencionalmente os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2009). Foram notórios os níveis altos de bem-estar e implicação. Com a presença dos animais, as crianças em momentos de diálogo manifestaram o seu interesse, trocaram ideias, e respeitaram os colegas esperando a sua vez de falar.

É de salientar que entre os elementos do grupo, existe uma criança que ao longo destas semanas teve grandes dificuldades em se relacionar com a equipa pedagógica e com o grupo. Trata-se de uma criança que frequenta uma instituição escolar pela primeira vez, e que está com grandes dificuldades em se integrar no grupo. Na maioria das vezes não deixa que qualquer adulto esteja perto dela, nem se envolve nas brincadeiras com as outras crianças. Quando é solicitada a sua participação em qualquer atividade, a sua reação é fugir e chora constantemente. Desta forma, um dos objetivos a que nos propomos para a semana posterior é a de procurar aos poucos ajudá-la na sua integração com o grupo.

*Intervenção/reflexão semanal – 3.ª semana.*

**Tema:** Continuação do projeto “os animais” ao longo da terceira semana de intervenção.

A realização de várias atividades em torno de um tema, deve ser feita tendo em conta o constante interesse das crianças e/ou o tempo disponível para tal. Uma vez que esta é a penúltima semana de estágio e que em conversa com a equipa pedagógica é importante que na próxima semana seja abordado o “Pão-por-Deus”, esta foi a última semana disponível para a continuação do projeto “os animais”.

Pretendeu-se alcançar ao longo desta semana competência a nível da expressão plástica, visto que foram poucas as atividades inerentes a esta área. “A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME, 1997, p. 61). Procuramos dar a oportunidade de explorarem e descobrir em diferentes materiais, para que houvesse um envolvimento forte por parte das crianças, fomentando assim atividades educativas (ME, 1997).

Uma vez que intencionalmente procurou-se abordar animais com características diferentes, nomeadamente o seu revestimento e *habitat*, esta semana incidiram no conhecimento dos animais: pintainho, borboleta e peixe, pois de acordo com o modelo High/Scope o educador deve dar a oportunidade de o seu grupo contactar com diferentes texturas (Hohmann & Weikart, 2009) (Apendice C).

A primeira atividade consistiu na realização de um pequeno jogo para o grande grupo. Teriam de adivinhar que animal estava dentro de um caixote através do seu som. Este tipo de atividades segundo Hohmann e Weikart, (2009) é “uma forma de capitalizar os interesses manifestados pelas crianças nos sons que as rodeiam” (p.663)



Todas as crianças que tentaram adivinhar de que animal se tratava, responderam que era um pássaro. Como tal, questionou-se sobre a possibilidade de existir outros animais que emitissem aquele som, mas todos continuavam afirmando que era um pássaro. Desta forma, foi retirado o animal do caixote e posto no meio do tapete em volta das crianças. No entanto, mesmo visualizando o animal, nenhuma criança soube de que animal se tratava, continuando a responder que era um pássaro. Surgiu então a necessidade de explicar que apesar de serem parecidos se tratava de um pintainho, um animal que se tornaria numa galinha ou num galo numa fase adulto. Foi feito um debate sobre as suas características, como nascem e o que comem. Apesar de inicialmente pensarem que se tratava de outro animal, conseguiram constatar que muitas das suas características eram semelhantes, como o seu revestimento “têm penas” (Joana, 4anos) e a forma como nascem “ nascem dos ovos” (Mateus, 4anos).

A grande maioria manifestou curiosidade em observar e estar perto do animal, o que demonstrou uma atitude exploratória por parte das crianças (Figuras 9 e 10). Segundo Portugal (2008) “ uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e de envolvimento” (p.20).

**Figura 9. Observando um pintainho**



**Figura 10. Interagindo com um pintainho**



Após a exploração do animal, foi sugerido às crianças uma atividade de construção de um pintainho saindo do ovo. As crianças mostraram-se curiosas quanto à atividade proposta, no entanto esta foi uma atividade realizada em pequenos grupos, o que inicialmente provocou alguma confusão, pois todos queriam participar ao mesmo tempo.

Foi disponibilizado para cada criança uma mola, um desenho de um ovo e uma face de um pintainho. A primeira fase desta atividade consistia em desenhar na face os olhos e o bico do pintainho, a segunda em cortar o ovo a meio e por último colarem na parte de trás da mola o pintainho e à frente o ovo. Esta atividade implicou muita ajuda por parte da equipa pedagógica, essencialmente nas crianças com dois anos, que foram orientadas nos recortes e colagens. Desta forma, consideramos que apesar de ser um grupo de crianças relativamente pequenas, era essencial que se desenvolvessem mais atividades com este tipo de materiais para que as crianças aos poucos conseguissem manipula-los sozinhos, desenvolvendo assim a sua motricidade fina (ME, 1997).

**Figura 11. Criança a deitar cola****Figura 12. Criança a colar o ovo na mola**

No entanto, como podemos ver nas Figuras 11 e 12, algumas das crianças mais autónomas do grupo quiseram realizar a atividade sozinhas, terminando-a com sucesso.

Pudemos constatar que as crianças alcançaram níveis altos de implicação, demonstraram empenho e dedicação na realização desta atividade, ficando satisfeitas com o resultado final (Figura 13).

**Figura 13. Resultado final do trabalho**

Relativamente à abordagem à borboleta esta foi feita por dois momentos distintos. O primeiro correspondeu à área da comunicação que contou com um diálogo realizado com o auxílio de imagens para a explicação da transformação da borboleta e outro na área de expressão plástica que consistiu na pintura de um desenho. Sendo a metamorfose um processo complexo e talvez complicado para a compreensão das crianças, optou-se por explicar a transformação das borboletas através de imagens. Ao mostrar a primeira imagem, uma das crianças mais comunicativas do grupo surpreendeu-nos ao adiantar-se referindo que “ a borboleta era uma lagarta, porque eu vi na televisão” (Lucas, 4anos).

Aproveitando o momento, sugeriu-se que o Lucas se dirigisse para a frente do grupo e revelasse os seus conhecimentos. Estes são momentos muito importantes, pois tal como refere Formosinho (2008), “dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação” (p. 79). Entretanto, a sua irmã gémea disse que queria ajudar o irmão pois também tinha visto o programa na televisão e também queria explicar (figuras 14 e 15).

**Figura 14. Explicando como nascem as borboletas**



**Figura 15. Ajudando o irmão a explicar**



Apesar de estas duas crianças não terem explicado de forma sucinta e clara como se desenvolvia o processo da metamorfose, referiram os passos que possivelmente iriam ser lembrados pelo grupo com a nossa explicação.

Lucas – “ A lagarta come muito e depois vai para dentro de uma casinha”.

Letícia – “ Quando ela sai da casinha já não é uma lagarta, é uma borboleta muito linda.”

De acordo com Portugal e Laevers (2010) é importante que o educador faça os seus comentários de forma construtiva. Assim, quando acabaram de explicar ao grupo, procurou-se mostrar o nosso agrado pela intervenção, para incentivar tanto os irmãos gémeos como os restantes elementos a envolverem-se nos próximos momentos de trocas de ideias e debates.

Após a partilha de conhecimentos, foi proposta a realização de uma atividade de pintura com tintas especiais. Estas tintas foram confeccionadas anteriormente, e denominam-se de tinta de relevo ou tinta de microondas<sup>8</sup>. As crianças coloriram

<sup>8</sup> As tintas micro-ondas são tintas normais, em que se mistura fermento e um pouco de água. Uma vez levam fermento, ao ir ao micro-ondas acabam por ganhar alguma textura e relevo.

livremente a sua borboleta (Figura 16). Apesar de demonstrarem dificuldades, o mais importante é que cada criança “expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do ato de pintar” (Sousa, 2003, p. 228).

**Figura 16. Pintura com "tintas micro-ondas"**



**Figura 17. Colocação dos trabalhos no micro-ondas**



Em pequenos grupos, com ajuda de um adulto dirigiram-se para a cozinha onde colocaram os seus desenhos no micro-ondas com o intuito de criar o efeito de relevo e esponja nas suas borboletas (Figura 17). De acordo com a nossa observação, esta foi uma atividade em que houve uma grande implicação por parte das crianças, e que ao verem o resultado final sentiram-se satisfeitas com o trabalho realizado. Segundo Blatchford, (2004) “com estas experiências, contribuímos, implícita ou explicitamente, para as suas formas de encarar a ciência e os elos entre esta, a sociedade e a vida quotidiana” (p.73).

A última abordagem feita esta semana foi ao animal peixe. Após um diálogo em grande grupo sobre este animal e a observação do aquário existente na sala, deu-se início a uma atividade de expressão plástica. Baseou-se na construção de um aquário numa folha de papel, que envolvia a impressão de uma mão e colagem. A escolha desta atividade veio ao encontro da necessidade de as crianças experienciarem diferentes

formas de expressão artística, descobrindo novas sensações e explorando diversos materiais (ME, 1997).

Em pequenos grupos, inicialmente fez-se a impressão da mão das crianças dentro de um aquário já desenhado, representando assim um peixe. Importa referir que foi dada a liberdade de as crianças escolherem a cor que queriam. De seguida, fizeram uma bolinha com papel crepe para o olho do peixe e por fim colaram no fundo do aquário feijões para dar o efeito de pedras. Inicialmente os feijões estavam sendo colados individualmente, mas constatou-se que esta seria uma técnica muito difícil, e como tal optou-se por dizer às crianças para colocarem cola branca e por fim aplicar os feijões em cima da cola (Figuras 18 e 19).

Em suma, as atividades desenvolvidas ao longo desta semana centraram-se essencialmente na área de expressão plástica, esta que é uma área muito importante para o desenvolvimento das crianças em termos de motricidade, e que é também umas das áreas prediletas deste grupo. De um modo geral, as competências a que nos propusemos foram alcançadas na medida em que foram proporcionadas atividades com uma panóplia de materiais diversificados, salientando o papel ativo das crianças

**Figura 18. Criança colando feijões**



**Figura 19. Exposição dos trabalhos**



*Intervenção/reflexão semanal – 4.ª semana.*

**Tema:** O Pão-por-Deus, ultima semana de estágio.

O Pão-por-Deus foi o tema central utilizado ao longo desta última semana de prática (Apêndice D). Na nossa opinião, apesar de não termos finalizado o projeto que estava sendo desenvolvido nas semanas anteriores, é importante que se continue a celebrar estas tradições portuguesas.

Nesta reflexão iremos realçar as atividades mais dinâmicas e pertinentes, as quais constatou-se uma maior implicação das crianças, descrevendo-as de forma reflexiva.

Para introduzir o tema Pão-por-Deus foram proporcionados três momentos interligados entre si. O primeiro consistiu na apresentação de uma história “A Maria Castanha”, o segundo na visualização e exploração de um ouriço e de castanhas e por fim na aprendizagem da música “Uma, duas, três castanhas”.

Todas estas atividades foram realizadas para o grande grupo, na área do tapete.

A escolha desta primeira atividade deve-se ao facto de o educador proporcionar momentos de leitura, e que esta seja feita de forma clara, concisa e com entoação, auxiliando na compreensão da mensagem, despertando-lhes a atenção e a curiosidade



Mata (2008). Nesta linha de pensamentos, “as crianças habituadas a escutar histórias vão construindo, desde tenra idade, conhecimento acerca da contínua elaboração e organização do sentido próprio da língua escrita e das suas estruturas” (Magalhães, 2002, p. 24).

Após a leitura, foi feita a exploração das imagens, que de acordo com o ME (1997), para além do que é observado, impõe na criança um exercício de processo de análise deveras importante para um constante esclarecimento e interpretação da realidade.

Através de um diálogo com o grupo, constatou-se que algumas crianças reconhecem a época festiva que se avizinha bem como os frutos típicos que se come.

Após o diálogo, mostrou-se um ouriço ao grupo. Na sua maioria nunca tinham presenciado um ouriço, no entanto, algumas reconheceram a castanha que continha no seu interior “ Eu já comi castanhas com a minha avó” (Beatriz, 4anos). Com avisos prévios, as crianças exploraram o ouriço, referindo que “ o ouriço pica” “tem picos” “não é fofinho”. Foi relevante que tivessem um contacto visual e físico, pois segundo a abordagem High/Scope é importante a descoberta de novas sensações (Hohmann & Weikart, 2003).

Em conversa com o grupo, de forma a contextualizar a temática do Pão-por-Deus, referiu-se a possibilidade de aprender uma música. As crianças manifestaram a sua curiosidade em aprendê-la e como tal cantou-se a música “Uma, duas, três castanhas”. Esta música acompanhada por gestos, foi facilmente interiorizada pelas crianças, que mostraram o seu agrado. Segundo Gordon (2000) através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (p.6).

Dando continuidade a esta temática, deu-se a oportunidade de experienciarem técnicas de rasgagem, colagem, uma vez que estas ampliam a sua imaginação, a concentração e as suas emoções (Meredieu,1974). As crianças rasgaram papéis de jornais, criando bolinhas para posteriormente colarem no desenho de uma castanha (Figuras 20 e 21). Posteriormente, com tintas, pintaram as suas castanhas.

**Figura 20. Pintando o desenho da castanha**



**Figura 21.Exposição dos trabalhos da castanha**



Ainda na área da expressão plástica, ao longo desta semana desenvolveu-se duas atividades. Numa atividade as crianças experienciaram a técnica da carimbagem com rolinhas num desenho de uma noz (Figura 22). Em outra atividade construíram maçãs para decoração da sala, implicando a técnica de recorte, colagem e pintura (Figura 23). Em ambas as atividades as crianças mostraram-se muito implicadas, apesar de as mais pequenas terem tido algumas dificuldades, procuravam realizar as tarefas sem a ajuda dos adultos, mostrando-se assim autónomas.

**Figura 22. Técnica da carimbagem****Figura 23. Trabalhando em pequenos grupos**

A atividade da construção das maçãs foi feita com o intuito de que o espaço educativo refletisse a época festiva que se presenciava e para que as crianças se sentissem elementos ativos no sentido em que participaram no processo de decoração.

O Pão-por-Deus retrata um momento festivo, que pretende incutir nas crianças o hábito da partilha. Nesta época, para além das castanhas, das nozes, das laranjas e de outros frutos, é também o bolo um dos alimentos que é partilhado e comido nas instituições escolares.

Surgiu então a ideia de confeccionar um bolo na sala. Uma vez que para muitas daquelas crianças seria a primeira vez que se envolviam numa atividade de culinária, mostravam-se muito perplexas para a sua produção.

Foi colocado em cima de uma mesa todos os ingredientes necessários, bem como uma taça. Com as crianças no tapete, pediu-se a participação de algumas crianças escolhidas aleatoriamente para a confeção do bolo. Apesar de serem crianças muito pequenas, procurou-se referir ao longo da confeção as quantidades necessárias de cada ingrediente para que fossem tomando consciência, interligando assim noções matemáticas (quantidade e número). Os ingredientes foram deitados dentro da taça (Figura 24) e por

fim amassado muito bem e posta numa forma (Figura 25). Esta atividade correu bem, as crianças gostaram de participar na execução da tarefa. Este tipo de atividades são deveras importante para que suscita nas crianças o gosto em aprender “acerca dos materiais e das suas propriedades, bem como das precauções de segurança adequadas” (Blatchford, 2004, p.71).

**Figura 24. Colocação dos ingredientes**



**Figura 25. Colocação do bolo numa forma**



Salienta-se a implicação da criança, referida anteriormente, que têm dificuldades em se integrar no grupo. Nas primeiras semanas não falava com ninguém, não mostrava interesse em nenhuma atividade, e ao longo desta semana foi possível verificar que estava a melhorar. Apesar de se manter muito calada, arranjava forma de chamar a atenção para que os adultos vissem que estava participando nas atividades e que até estava a gostar. Neste sentido, o trabalho desenvolvido com esta criança ao longo da prática, para que se sentisse bem e integrada no grupo aos poucos foi melhorando, o que nos satisfaz.

Em traços gerais, em relação à intervenção pedagógica, foi gratificante observar o interesse das crianças na realização das atividades propostas. Sentimo-nos realizadas no sentido em que o objetivo de dar a oportunidade àquelas crianças de experienciarem e

vivenciarem diversas atividades e materiais foi cumprido. Proporcionou-se atividades estimulantes com o intuito de promover aprendizagens ativas, cooperativas e significativas e simultaneamente colmatar dificuldades do grupo de crianças.

Estas semanas de prática foram cruciais no sentido em que alargaram a nossa aprendizagem e conhecimentos. Com a ajuda da educadora cooperante aprendi a refletir, a gerir a minha prática por forma a conseguir alcançar melhores estratégias.

Contudo, este foi apenas o início de um longo caminho que ainda há a percorrer para alcançar melhores práticas educativas.

### ***Intervenção com a família.***

De acordo com as OCEPE, a escola é um complemento no processo de construção do conhecimento da criança feito pela família. Uma vez que estes dois elementos delineiam o objetivo de educar a criança enquanto ser social, torna-se uma mais-valia quando ambos estabelecem uma relação.

Alguns estudos feitos por vários autores ao longo dos últimos anos “mostram que o envolvimento dos pais no jardim-de-infância está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens” (Cunha, 2005, p. 43).

Ao longo da prática, o envolvimento dos pais incidiu num processo gradual. Diariamente procurou-se constantes diálogos e partilha de informações. As apresentações foram feitas individualmente, comunicando quais os objetivos da nossa presença, sendo a aceitação e disponibilidade positivas. Em geral, os pais das crianças da sala das Borboletas questionavam sobre o dia-a-dia do seu educando, mostrando-se disponíveis para a colaboração de qualquer atividade ou até mesmo na partilha de materiais que fossem necessários. É de salientar, que um dos pais, ao se aperceber do grande interesse

do grupo por animais, presenteou a sala com um aquário e dois peixinhos, o que proporcionou para além do contacto directo com os animais, a oportunidade de explorar as suas características em conformidade com o projeto “os animais”. De acordo com Glauert (2004) “observar e tratar plantas e animais pode aumentar a compreensão que possuem acerca daquilo que é preciso para que a vida exista e encorajar o respeito pelos seres vivos” (p.71).

Aquando da realização do projeto “os animais” surgiu a ideia de solicitar a colaboração dos pais neste processo de aprendizagem. Na verdade, segundo Marques (2008), “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p.9).

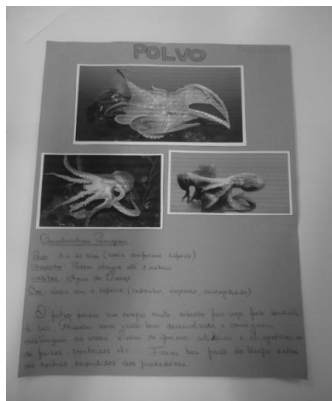
Foi solicitado aos pais a sua participação na construção de uma mala “a mala dos animais”. Diariamente foi escolhida uma criança para fazer um pequeno trabalho sobre um animal à sua escolha. Numa folha colorida, era colocado como título o nome do animal escolhido pela criança e no fim do dia era dado aos pais para que completassem aquela folha com informações sobre o mesmo. A folha era posta dentro da “mala dos animais”, os pais levavam-na a casa, enriquecendo assim o nosso projeto e os conhecimentos das crianças sobre esta temática. Conforme traziam os trabalhos, estes eram apresentados ao grupo e era dada a oportunidade a outra criança de pesquisar informações sobre outro animal, e assim sucessivamente.

O número de crianças escolhidas diariamente para a realização deste trabalho foi um dos aspetos que ao refletir consideramos que poderia ter sido alterado. Este é um trabalho que foi entregue conforme a disponibilidade dos pais, e é facto que nem sempre o trouxeram antecipadamente. Neste sentido, a mudança poderia ter incidido em escolher diariamente duas ou três crianças mesmo que ainda não tivessem sido apresentados os

trabalhos anteriormente pedidos. Assim, poder-se-ia ter explorado os trabalhos conforme chegavam, sem que fosse necessário esperar pelos primeiros.

É de salientar que os pais procuraram elaborar os trabalhos com ilustrações reais dos animais, sendo este um aspeto positivo pois é importante que as crianças conheçam e vejam as coisas como elas são.

**Figura 26. Trabalho do Enzo e do Salvador**



**Figura 27. Trabalho do Tiago**



**Figura 28. Trabalho do Miguel**



Como podemos ver nas Figuras 26, 27 e 28 os pais patrocinaram-nos com trabalhos muito bem elaborados.

Esta primeira intervenção dos pais e por conseguinte apresentação do trabalho às crianças proporcionou momentos de partilha de conhecimento entre as próprias crianças e despoletou a atenção do restante grupo para a continuidade do projeto em descobrir mais sobre os animais.

Foi incentivado o envolvimento dos pais para as atividades do Pão-por-deus, em que foi solicitado a entrega de pacotes de leite para construção de cestos, como também para o projeto que envolveu a comunidade “Decorando com tampinhas” na recolha de tampas.

Uma vez que demos importância ao facto de os pais acompanharem o processo educativo dos filhos, ou seja, acompanhar as tarefas realizadas e consequente aprendizagem dando continuidade em casa, optou-se ainda por criar no placard à entrada da sala um espaço intitulado “o que é que andamos a fazer?”, onde os pais podem através de fotos tiradas durante as atividades, podiam averiguar as aprendizagens que os seus filhos adquiriram. Além disso, as crianças também podem através destes momentos de revisão aumentar a sua capacidade de relembrar as atividades concretizadas. (Hohmann & Weikart, 2009).

### ***Intervenção com a comunidade.***

A ligação com a comunidade foi assegurada por dois momentos, o primeiro aquando da realização do projeto “Decorando com tampinhas” e o segundo nas comemorações do Pão-por-Deus.

Em diálogo com a colega do núcleo de estágio, constatou-se que a instituição necessitava de algum elemento novo na sua decoração de paredes. Aí, surgiu a ideia de decorarmos uma parede usando um pano grande e tampas. Para tal, foi enviado para os pais um folheto informativo (apêndice E) para que nos ajudassem na recolha. Quanto à comunidade envolvente, distribuiu-se em cafés, caixas de correios e por moradores esse mesmo folheto informativo. À porta do núcleo foi deixado um caixote com um letreiro alusivo ao projeto para que as pessoas pudessem colocar as suas tampinhas. Em menos de dois dias, o caixote não suportando mais tampas, deu-se início ao projeto. Cada sala tinha uma parte do desenho estampada no pano e com a ajuda das equipas pedagógicas as crianças decoraram o desenho com as tampas (Figuras 29 e 30).

No entanto, este foi um projeto que ficou por terminar uma vez que a disponibilidade para a sua finalização ao longo do nosso estágio foi escassa.



**Figura 29. Criança colando tampinhas****Figura 30. Trabalho de cooperação a colar tampinhas**

O segundo momento consistiu numa peça de teatro “ O Pão-por-Deus” integrada com a colega do núcleo e outra colega da escola da Nazaré. A ideia surgiu numa das reuniões das equipas pedagógicas, para organizar a comemoração desta data. Inicialmente a peça seria destinada a todas as crianças do pré-escolar da escola da Nazaré. Foi feito um convite à sala do Arco-Íris (apêndice F) para que se dirigissem até ao anexo da Azinhaga para presenciarem a peça.

A elaboração deste trabalho foi dirigida pelas três estagiárias e contou ainda com a participação de duas auxiliares que se voluntariaram para fazer parte do elenco. Contudo, por questões meteorológicas não foi possível a visita das crianças da sala do arco-íris. Para solucionar o problema, foi então apresentada a peça em ambos os edifícios, contando assim com a visualização de todas as crianças (Figuras 31 e 32).

**Figura 31. Dramatização na Pré da Azinhaga**



**Figura 32. Dramatização na EB1/PE da Nazaré**



### ***Avaliação.***

O ato de avaliar é um processo que deve estar bem presente no desempenho profissional de um educador.

De acordo com Roldão (2003) “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p.41). Complementando a perspectiva do autor mencionado, Zabalza (1995) refere que ao falar em avaliar esta não se trata de um ato singular mas sim de “um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordena-se sequencialmente (num processo) e atuam integradamente (num sistema) ” (p.239).

Assim, nas OCEPE (ME, 1997) a avaliação é considerada uma atividade educativa que articula-se ao progresso das aprendizagens a desenvolver com o grupo de crianças. Permite averiguar a pertinência das oportunidades dadas às crianças, verificando se foram adequadas ao seu desenvolvimento, aos seus interesses e às suas necessidades.

Desta forma, segundo o ME (1997) é exigido ao educador que “ planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeito no desenvolvimento e na aprendizagem das

crianças” (p.18). Para tal é importante **observar** cada criança e o grupo por forma a conhecer os seus interesses e necessidades; **planear** tendo em conta os conhecimentos sobre o grupo, implicando uma reflexão; **agir** de acordo as intenções educativas; **avaliar** as ações planeando o futuro; **comunicar e articular** com a equipa pedagógica, pais, e comunidade educativa com vista em articular um trabalho em equipa.

Neste sentido, durante toda a intervenção pedagógica, o grupo de crianças foi alvo de uma avaliação contínua no decorrer das atividades. Seguidamente apresenta-se a avaliação feita ao grupo e a uma criança em particular recorrendo às Fichas SAC de Portugal e Laevers (2010). Importa referir que adaptou-se o preenchimento das fichas de acordo com a duração do estágio (Quadro 4).

**Quadro 4. Fichas SAC preenchidas para a realizar a avaliação do grupo e de uma criança**

| Fichas de avaliação para o grupo  | Data de Preenchimento | Fichas de avaliação para a criança                                    |
|---|-----------------------|---|
| Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (diagnóstica)                                     | 27/09/2012            | Ficha 1i (versão abreviada) – Avaliação individualizada (diagnóstica) |
| Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto                            | 04/10/2012            | Ficha 2i – Análise e reflexão individualizada da criança              |
| Ficha 3g – Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo | 11/10/2012            | Ficha 3i – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas      |
| Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (final)   | 26/10/2012            | Ficha 1i (versão completa) – Avaliação individualizada (final)        |

A escolha da utilização do SAC como instrumento de avaliação do grupo e de uma criança recaiu na necessidade de se obter dados qualitativos, identificando as características gerais do grupo e de uma criança, e também porque permite avaliar a intervenção pedagógica por parte do educador.

Segundo Portugal e Laevers (2010) é importante criar oportunidades educativas tendo em conta o bem-estar emocional e a implicação das crianças. Assim, se se criar ambientes ricos, para que as crianças se sintam bem, estas apresentarão níveis altos nestas duas dimensões, que por conseguinte alcançarão níveis de desenvolvimento adequados.

O SAC permite avaliar o bem-estar emocional e a implicação segundo uma escala com cinco níveis. O nível um é considerado muito baixo, o nível dois baixo o nível três médio/neutro, o nível quatro alto e por último o nível cinco muito alto.

De acordo com os autores, o bem-estar emocional é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Assim a criança expressa os seus sentimentos e a sua energia, através dos indicadores de bem-estar, sendo estes a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo mesma.

Já a implicação caracteriza-se pela “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). A criança manifesta-se através da concentração, da energia, da criatividade, da expressão facial e postura, da persistência, da precisão, do tempo de reação, da expressão verbal e da satisfação.

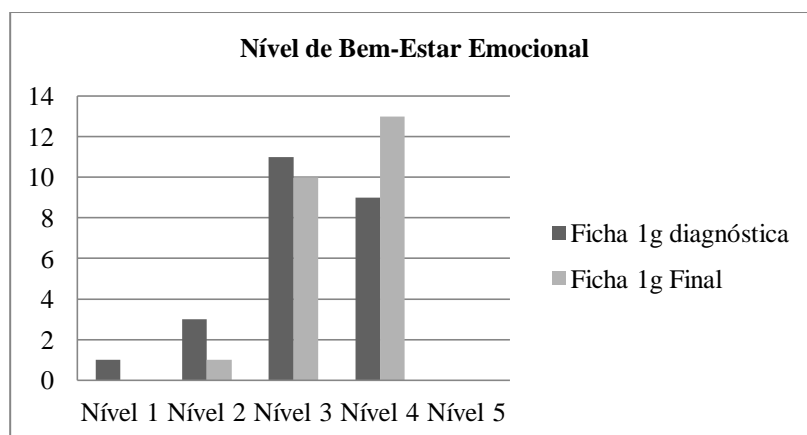
Relativamente ao preenchimento das Fichas SAC, estas resultaram de diversos fatores, sendo estes a observação ao longo da intervenção, a interação com as crianças, as trocas de ideias com a equipa pedagógicas e com os pais e a recolha de informações dos processos das crianças.

*Avaliação do grupo.*

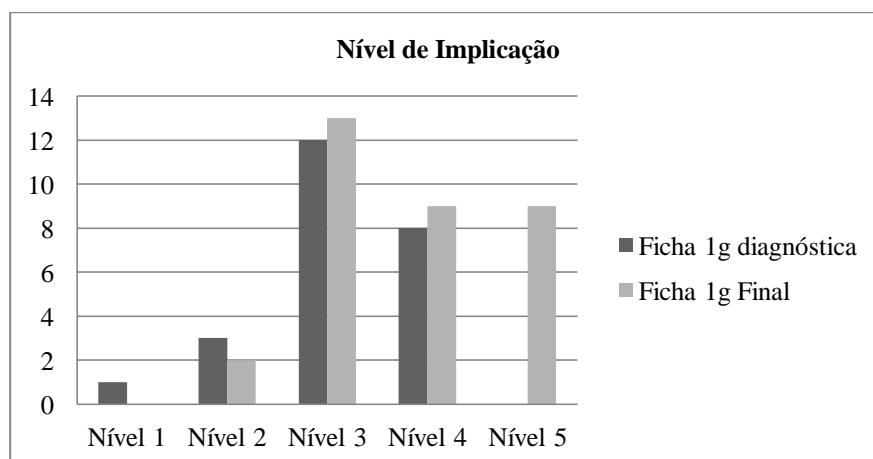
De um modo geral este é um grupo que apesar de se encontrar em fase de adaptação, mostra-se satisfeito com ambiente em seu redor e com os colegas. Manifesta grandes interesses na realização de atividades em pequeno e grande grupo. Contudo, é ainda um grupo pouco autónomo e necessita muito do auxílio dos adultos para a concretização de tarefas. Relativamente ao contexto, a instituição conta com um ambiente físico satisfatório para o desenvolvimento das crianças. Todas as salas de pré-escolar caracterizam-se pelos seus amplos espaços e pela diversidade de materiais. É evidente entre o pessoal docente e não docente um clima de interajuda e de cooperação. Quanto às crianças, estas evidenciam um grande interesse em animais e em ouvir histórias.

Como pode ser observado no Quadro 4, a avaliação do grupo incidiu em quatro momentos distintos. Num primeiro momento foi realizado a avaliação diagnóstica através da ficha 1g (Apêndice G). Posteriormente foi preenchida a ficha 2g (apêndice H) que corresponde ao segundo momento de avaliação, que incidiu na análise e reflexão em torno do grupo e do contexto. O terceiro momento de avaliação incidiu no preenchimento da ficha 3g (apêndice I), que consistiu na definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo. Por fim, completou-se uma vez mais a ficha 1g (apêndice J) com o intuito de verificar se as estratégias e atividades realizadas suscitaram melhores níveis de bem-estar e implicação do grupo.

Atravessou-se os dados patentes na avaliação diagnóstica (apêndice G) e na avaliação final (apêndice J) relativamente ao nível de bem-estar emocional e ao nível de implicação que podem ser visíveis nos Gráficos 5 e 6.

**Gráfico 5. Níveis de Bem-Estar Emocional das crianças na primeira e na última semana de intervenção**

Como podemos constatar através do Gráfico 5, comparando os dados da primeira e da última semana de intervenção, houve uma grande melhoria relativamente ao nível de bem-estar emocional das crianças. Na primeira semana verificou-se que existia uma criança no nível um, três no nível dois, onze no nível três e nove no nível quatro. Assim, poder-se-ia concluir que apesar de a maior parte se encontrar num nível médio/alto, existiam quatro casos preocupantes de crianças que se encontravam no nível muito-baixo/baixo. Contudo, verificou-se uma melhoria, e na última semana de intervenção já não existe nenhuma criança no nível um, o nível dois representa apenas uma criança, dez continuam no nível três e treze alcançaram o nível quatro.

**Gráfico 6. Níveis de implicação das crianças na primeira e na última semana de intervenção**

Relativamente aos níveis de implicação, constatamos que verificou-se o mesmo que nos níveis de bem-estar, ou seja, houve melhorias. Inicialmente existia uma criança no nível um, três no nível dois, doze no nível três e oito no nível quatro. Já na última semana verificou-se que não existia nenhuma criança no nível 1, o nível 2 foi ocupado apenas por duas crianças, o nível 3 abrange um total de 13 e por fim no nível quatro encontram-se 9 crianças.

De um modo geral, podemos referir que o grupo encontra-se no nível médio/alto, ou seja, segundo Portugal e Laevers (2010) a nível de bem-estar “estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciem sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades” (p.23), e a nível de implicação “estão usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica “intensidade” (Portugal & Laevers, 2010, p.29).

### ***Avaliação da criança.***

Para além da avaliação do grupo, o regulamento de estágio da EPE pretendia que fosse feita a avaliação de uma criança em particular.

Como referido anteriormente, utilizou-se as fichas SAC para avaliar a criança, preenchendo as fichas 1i, 2i, 3i e 1i.

Trata-se de uma criança com grandes dificuldades em se relacionar, estava constantemente sozinha e não deixava que ninguém se aproximasse dela. Quando tal acontecia, fugia e começava a chorar. Neste sentido, sentiu-se a necessidade de compreender aquela criança e consequentemente tentar ajudá-la a sentir-se segura e confiante no ambiente escolar.

Através da ficha 1i (Apêndice K) podemos verificar que a criança demonstra mal-estar e desconforto em frequentar o pré-escolar. É uma criança que está constantemente triste e que evidencia tristeza, medo e raiva. Não se relaciona com os colegas nem com a equipa pedagógica, e quando algum elemento tenta se aproximar, a Lara foge e começa a chorar. Uma vez que não verbaliza com ninguém da instituição, demonstra a sua insatisfação através da sua postura e das suas expressões faciais. Demonstra maiores níveis de implicação em atividades de expressão plástica nomeadamente, desenho e pintura, e em construção de puzzles. Apesar de não comunicar por sua própria iniciativa, nos poucos momentos em que fala é evidente que articula corretamente as palavras e utiliza um discurso coerente.

Atendendo aos dados que se podem verificar na ficha 2i (apêndice L), a Lara encontra-se no nível um de bem-estar emocional e de implicação. Frequentemente esta criança evidencia tensão corporal e sofrimento emocional com o ambiente que a rodeia. Demonstra timidez e medo na realização de jogos que envolvam atividade física, e recusasse a participar nas aulas de ginástica. Posteriormente foi preenchida a ficha 3i (apêndice M) em que se definiu um conjunto de estratégias educativa com vista a alcançar melhores resultados.

Assim, através da avaliação feita na ficha de avaliação final - 1i (apêndice N) a criança que inicialmente demonstrava níveis muito baixos de implicação e bem-estar, ao final de três semanas e com a ajuda das opções pedagógicas adotadas, evidencia uma melhoria passando para os níveis baixos. Desde a terceira semana até a última, a criança foi progressivamente se integrando em atividades e interagindo com o grupo e com a equipa pedagógica. É de salientar que a criança por vezes já come sozinha e mostra-se orgulhosa e satisfeita com os elogios que lhe são feitos. Contudo, continua sem frequentar as aulas de ginástica. Nos momentos de grande grupo, apesar de comunicar



esporadicamente demonstra interesse pelas temáticas abordadas. Evidencia concentração e implicação nas atividades que lhe são propostas e já não se afasta quando a abordam. Apesar de suscitar ainda muita preocupação e de necessitar de uma especial atenção para melhorar a sua relação com o grupo e a equipa, aumentou a sua autoconfiança e autoestima.

Assim sendo, conclui-se que a utilização das Fichas SAC para avaliação de uma criança proporcionou uma melhor compreensão sobre os seus comportamentos e o meio que a rodeia, facilitando assim as escolhas das ações pedagógicas para que pudesse atingir níveis mais altos de bem-estar e implicação.

### ***Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente de Educação Pré-Escolar.***

Ao finalizar esta primeira etapa de estágio, torna-se fulcral refletir de forma generalizada sobre os aspetos positivos e negativos que se fizeram sentir na componente da EPE.

O estágio pedagógico que decorreu na sala das Borboletas foi uma experiência enriquecedora, atendendo a que possibilitou adquirir competências profissionais a nível de EPE. Foi satisfatório ter tido a oportunidade de desenvolver um trabalho ativo com um grupo de crianças, que contou com a ajuda da educadora cooperante que desde sempre se mostrou disponível para qualquer dúvida ou problema que surgisse durante a intervenção. Na verdade, segundo Mesquita-Pires, (2007) “as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (p.155).

O facto de termos utilizado diversas estratégias para atender às necessidades e desenvolvimentos das crianças, tal como a observação participante, os registos fotográficos, a análise documental, foram uma mais-valia para enquadrar de forma

adequada a prática realizada. Esta ideia é levada a cabo pelo ME (1997) ao sugerir ao educador que “ [...] planeie o seu trabalho, e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p.18).

Tivemos o cuidado de ao longo da intervenção, dar voz às crianças, incentivando-as a participar em momento de diálogo, com o objetivo de contribuir para a formação pessoal e social.

Algumas das atividades realizadas, cingiram-se na observação de animais, o que por conseguinte instituíram-se como experiências de vida promotoras das bases para a sua integração na sociedade. De acordo com Portugal e Laevers (2010) “criar situações em que a criança possa participar e usufruir de atividades conjuntas, dando-lhe oportunidade para construir interações sociais simples e positivas, apoiando a criança nos seus contactos sociais e providenciando-lhe bons modelos” (p.124). Para os autores supramencionados, este método de construção curricular, permite estimular o desenvolvimento de práticas reflexivas, que diariamente são postas em causa.

A adoção de alguns pressupostos do modelo curricular High/Scope que assenta essencialmente em centrar a criança no seu processo de aprendizagem, em que se procurou dar atenção aos interesses e necessidades das crianças, fez-nos refletir, que “ [...] quando os adultos comunicam um sincero e sério interesse pelas ideias das crianças em suas tentativas de se expressarem, um trabalho rico e prazeroso pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas” (Katz, 1999, p.49). As atividades desenvolvidas, fizeram-nos acreditar que o trabalho desenvolvido possibilitou a interação com os outros, o diálogo e o conhecimento através da experimentação e do contato físico com os objetos e materiais.

Uma vez que inicialmente, aquando da semana de observação, se colocou algumas questões, levadas a cabo pela importância de se adotar uma postura de investigação-ação,

podemos agora refletir de que modo é que as nossas dúvidas foram ultrapassadas e postas em práticas.

Relativamente à dúvida de como se poderia contar com o apoio e participação dos pais no próprio desenvolvimento das crianças, procuramos através do projeto dos animais que estes cooperassem na copilação de informações acerca de animais distintos, que foram colocados dentro de uma mala. Na verdade, julgou-se que este projeto poderia não funcionar atendendo por vezes à disponibilidade dos mesmos, contudo, verificou-se um grande empenhamento por parte dos pais. Assim, podemos refletir, que o balanço geral destas interações com as famílias foi positivo.

No que concerne à questão de como é que se poderia envolver as crianças de forma ativa, planeou-se diversas atividades que proporcionassem momentos de trocas de ideias, de contacto físico com materiais e objetos, e verificou-se que ao colocar essas atividades em prática, as crianças mostraram-se interessadas e empenhadas. Em pequenos ou grandes grupos, proporcionou-se momentos de diálogo, em que houve trocas de ideias, saberes e de experiências vividas, que consideramos fulcrais, uma vez que era nosso objetivo “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (ME, 1997, p.15).

Um outro objetivo que se pretendia era o de assegurar o bem-estar emocional e a implicação das crianças, para que assim se desenvolvesse uma prática de qualidade, tal como sugere Bertram e Pascal (2009). No decorrer da intervenção educativa verificou-se que o grupo ao nos conhecer melhor e interagir uns com os outros, de acordo com os seus ritmos e características foram demonstrando que se sentiam bem no ambiente que era proporcionando, e como tal, sentimos uma grande satisfação por termos conseguido alcançar esse objetivo.

Os principais aspetos negativos encontrados ao longo da intervenção educativa foram o tempo que nos era proporcionado para um trabalho direto com as crianças, visto que diariamente apenas nos era disponibilizado cerca de uma hora e meia para desenvolver as atividades programadas. A ação pedagógica foi, também, condicionada dois dias por semana, aquando da expressão físico-motora e da natação.

Um outro aspeto negativo foi o de não ter sido permitido levar as crianças para fora da instituição. Era nossa vontade levar o grupo a uma quinta pedagógica, mas o fato de ser um grupo de crianças muito pequenas e em fase de adaptação impossibilitou-nos o desenrolar de uma atividade na comunidade.

Assim sendo, estes foram obstáculos que tiveram de ser ultrapassados, mas que nos limitaram no decorrer da intervenção educativa.

### **Intervenção Educativa em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O 1.º CEB “constitui um tipo de escolaridade que é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem” (Pires et al., 1989, p. 11).

De acordo com a LBSE, Lei nº49/2005 de 30 de Agosto, no artigo 6 constata-se que “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”, e que abrange diversos objetivos como por exemplo referem no artigo 8, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

Neste capítulo será exposto o trabalho vivenciado e desenvolvido ao longo do estágio na componente de 1.º CEB.

O estágio decorreu na EB1/PE da Nazaré, situada na freguesia de São Martinho, no conselho do Funchal. Decorreu durante seis semanas e fez um total de 100 horas tal como é exigido pelo Despacho nº32081/2008, de 16 de dezembro. A prática realizou-se três dias por semana, cada um com cinco horas diárias no horário da manhã. O estágio iniciou-se a 5 de novembro de 2012 e teve o seu término a 12 de dezembro do mesmo ano.

Nos próximos parágrafos expõe-se uma contextualização física e humana da instituição, bem como da intervenção pedagógica concretizada de forma reflexiva.

É feita ainda uma avaliação das crianças, tendo em conta as competências relativamente aos conteúdos desenvolvido nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Em modo de conclusão conta ainda com uma reflexão crítica final referente a esta componente.

### **Contextualização física e humana.**

#### ***Instituição.***

#### ***Recursos Físicos.***

EB1/PE da Nazaré (Figuras 33) é uma escola de educação pública suportada pela Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos que abarca criança do pré-escolar até ao fim do 1.º CEB. Integra o regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI), e assim sendo o seu horário de funcionamento é das 8h30min às 18h30min. Esta instituição, como já foi referido anteriormente, é formada por dois edifícios, sendo este o edifício principal situado no Bairro Social da Nazaré e o outro onde foi efetuada a prática em valência EPE,

denominado Anexo da Azinhaga, situado na Rua Dr. Pita da mesma freguesia, onde existem apenas três turmas de EPE.

No edifício principal, neste ano letivo 2012/2013 existe apenas uma sala de EPE e dezasseis turmas de 1.º CEB (PCE, 2011-2015).

**Figura 33. Perspetiva geral da EB1/PE da Nazaré**



No que concerne aos recursos físicos, o espaço exterior conta com um grande campo polidesportivo, com dois pátios semicobertos e ainda de um parque infantil.

Relativamente aos espaços interiores, a EB1/PE da Nazaré detém de um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, oito salas de aulas para o 1.º CEB, uma sala de EPE, duas salas de informática, salas para TIC, inglês, expressão musical e dramática, expressão plástica, salas de estudo e apoio (Ensino Especial), biblioteca, reprografia, refeitório e economato. Dispõe ainda de uma cozinha equipada, pequenas arrecadações, sanitários, vestiário para o pessoal docente e não docente e de um bar (PEC, 2011/2015).

Relativamente aos recursos materiais, segundo o (PEE), a escola dispõe de uma grande gama de materiais eletrónicos, tais como fotocopiadora, impressora, computadores, televisão, DVD, retroprojektor, aparelhagens, entre outros. Quanto aos materiais didáticos dispõe de mapas, globos, geoplanos, *tangrans*, carimbos, jogos, *cuisinaire*, entre outros. No que concerne aos materiais desportivos conta com bolas para cada modalidade desportiva, arcos, cones, cordas, entre outros. Por fim, quanto aos instrumentos musicais existem flautas, xilofones, metalofones, jogos de sinos, pandeiretas, tambores, entre outros.

#### *Recursos humanos.*

Na escola frequentam cerca de 120 crianças no EPE e 360 distribuídas pelas turmas de 1.º CEB, o que perfaz um total de 480 crianças na sua maioria provenientes da freguesia da freguesia de São Martinho. É de salientar que existem crianças oriundas de outros países tais como o Brasil, a Hungria, a Ucrânia e a Venezuela. De entre a totalidade dos alunos, foram sinalizados cerca de 45 com necessidades educativas especiais (NEE), que beneficiam de Apoio Pedagógico Acrescido (APA). As famílias dos alunos têm maioritariamente carências económicas, apresentam níveis socioeconómico baixos/médios, e existem muitas que se encontram no desemprego ou a beneficiar do rendimento social de inserção.

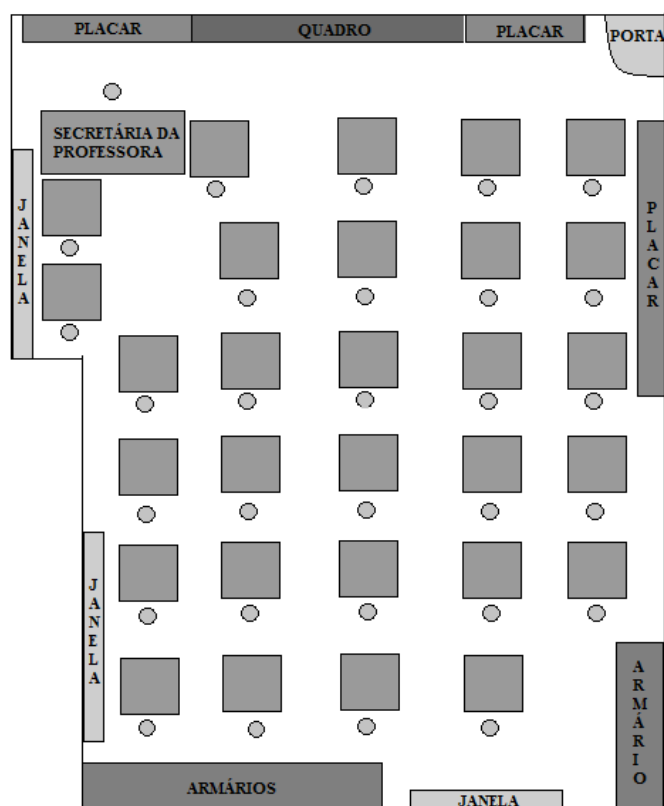
A escola conta com a gestão de um diretor, subdiretor e conselho escolar, e conta com a colaboração da Junta de Freguesia de São Martinho, Clube Naval do Funchal, com o Centro de Saúde da Nazaré, entre outros. Existem cerca de 85 pessoas ao serviço desta escola, distribuídas por pessoal docente e não docente, administrativo e por técnicos superiores de Biblioteca.

### *A Sala.*

O modo como a sala de aula está estruturada e organizada, influencia o desempenho cognitivo e emocional dos alunos e a comunicação entre ambos, uma vez que é considerado um fator de sucesso no processo educativo.

A sala do 2º D (Figura 34) possui uma área relativamente grande e adequada ao número de alunos que a frequenta. No entanto, uma vez que é partilhada com mais uma turma, a disposição dos materiais torna-se limitada. Possui uma boa iluminação e arejamento tendo em conta as três janelas existentes na sala.

**Figura 34. Planta da sala do 2.º D**



As mesas estão dispostas em fila (Figura 35) o que facilita “a introdução dos métodos ativos, da comunicação multidirecional e da cooperação e entreaajuda” (Marques, 1983, p. 43). Em algumas circunstâncias são ainda dispostas em U. A colocação dos



alunos é feita de acordo com as suas necessidades (Figura 36), os alunos que aparentam mais dificuldades na aprendizagem sentam-se nos lugares frontais, e em alguns casos em que haja muita interação desapropriada de aluno-aluno, são colocados em lugares estratégicos com vista a uma melhor concentração. Esta estratégia vai ao encontro da ideia de Arends (1995) que refere que a disposição das mesas e dos próprios alunos é um fator que influencia os seus comportamentos, os níveis de participação e atenção.

**Figura 35. Disposição das mesas**



**Figura 36. Disposição dos alunos**



Em relação aos materiais, além das cadeiras e mesas dos alunos e do professor, a sala dispõe de um quadro preto e de dois *placards* cada um direcionado para as turmas que frequenta aquela sala. São utilizados para afixar alguns trabalhos realizados pelos alunos e ainda para expôr o mapa das tarefas e o calendário, contudo, uma vez que têm dimensões pequenas as paredes são também utilizadas como expositores. Para além dos *placards*, existem também um armário para cada uma das turmas. Neles são guardados diversos materiais, tais como os livros, os cadernos, os materiais e utensílios utilizados para as aulas de Matemática (e.g. *tagrans*, geoplanos) e de Expressão Plástica (e.g. colas, tesouras, guaches, cartolinas).

*Horário Escolar da turma.*

O horário do 2ºD (Quadro 5), apesar de estar planificado, poderá sofrer alterações.

Contudo a carga horária definida para as áreas disciplinares de Língua Portuguesa,

Matemática e Estudo do meio nunca é alterada.

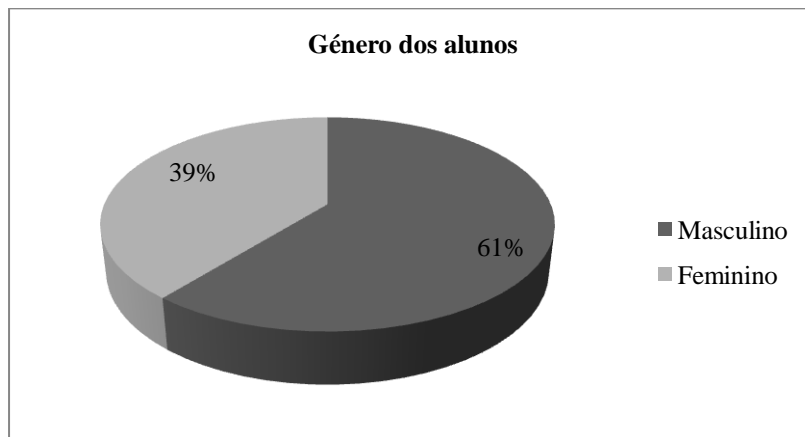
**Quadro 5. Horário Escolar da turma do 2.º D**

|   | <b>Segunda-feira</b>              | <b>Terça-feira</b> | <b>Quarta-feira</b>                | <b>Quinta-feira</b>                | <b>Sexta</b>                      |
|---|-----------------------------------|--------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>8h30min</b><br>-<br><b>9h30min</b>   | Língua Portuguesa                 | Expressão Musical  | Língua Portuguesa                  | Língua Portuguesa                  | Matemática                        |
| <b>9h30min</b><br>-<br><b>10h30min</b>  | Língua Portuguesa                 | Língua Portuguesa  | Matemática                         | Matemática                         | Matemática                        |
| <b>10h30min</b><br>-<br><b>11h00min</b> | <b>LANCHE</b>                     |                    |                                    |                                    |                                   |
| <b>11h00min</b><br>-<br><b>12h30min</b> | Matemática                        | Matemática         | Estudo do Meio                     | Estudo do Meio                     | Informática/<br>Língua Portuguesa |
| <b>12h30min</b><br>-<br><b>13h30min</b> | Matemática/<br>Estudo Acompanhado | Educação Física    | Estudo do Meio/<br>Formação Cívica | Estudo do Meio/<br>Formação Cívica | Língua Portuguesa                 |
| <b>13h30min</b>                         | <b>ALMOÇO</b>                     |                    |                                    |                                    |                                   |

*A turma.*

A turma conserva um sistema de monodocência feito pela docente Mara Lúcia que desenvolve um trabalho didático de cinco horas diárias no turno da manhã.

A turma do 2.º D é composta por 23 alunos, e como podemos constatar através do Gráfico 7, o género masculino é o mais predominante com 61% (catorze rapazes), enquanto o género feminino representa apenas 39 % (nove raparigas).

**Gráfico 7. Género dos alunos do 2.º D**

No que concerne à idade dos alunos, o grupo é constituído por crianças com sete e oito anos de idade, sendo a faixa etária predominante os sete anos. Existem dois irmãos gémeos e ainda duas irmãs, sendo que uma delas é repetente.

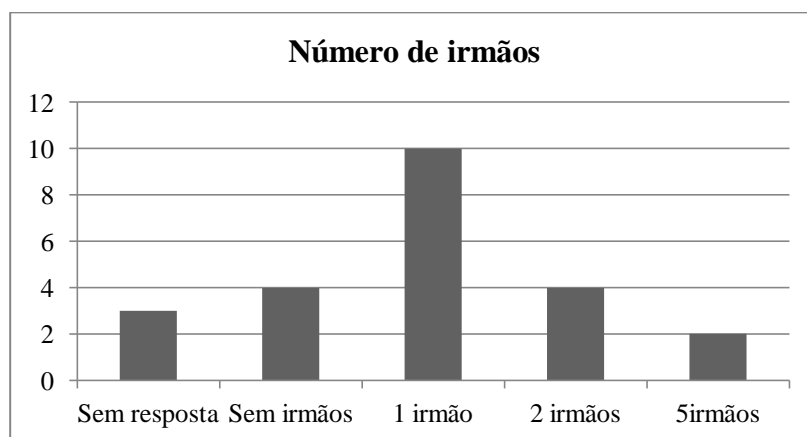
De acordo com os dados referidos no PCT, todos os alunos frequentaram a EPE e este ano existem três repetentes na turma, inclusive dois deles usufruem de APA.

Também através da consulta do PCT, relativamente ao desenvolvimento de competências, esta turma é constituída por um grande grupo de alunos que apresentam um bom ritmo de aprendizagem, contudo, existem alguns que apresentam muitas dificuldades na Língua Portuguesa, nomeadamente a nível de leitura, interpretação e construção de textos e na ortografia, e na Matemática a nível de raciocínio e cálculo mental.

Por forma a caraterizar mais profundamente a turma, foram analisados os dados biográficos dos alunos presentes no PCT. Relativamente à área de residência, apesar de não constar informação no PCT, em conversa com a professora cooperante, a maioria dos alunos é proveniente da freguesia de São Martinho, mais precisamente residentes no Bairro da Nazaré.

No que concerne ao número de irmãos, através do Gráfico 8 podemos ver que existe um grande número de alunos que têm apenas um irmão (10 alunos), quatro com dois irmãos, dois com cinco irmãos, quatro com zero irmãos. Os restantes alunos não foi possível apurar dados uma vez que não se existiam no PCT.

**Gráfico 8. Número de irmãos dos alunos do 2.º D**



*Condição Social do grupo.*

Atendendo à Tabela 4, o indicador socioeducativo familiar (ISEF) que mais prevalece é o Ensino Básico (3.º Ciclo) representado por oito EE, seguindo-se o Ensino Básico (1.º Ciclo) com cinco EE, o Ensino Básico (2.º Ciclo) com três EE, o Ensino Secundário representado por dois EE, e por fim o Bacharelato representado apenas por um EE. É de salientar que não foi possível averiguar o ISEF de quatro EE, devido a inexistência de dados no PCT.

**Tabela 4. ISEF dos alunos do 2.º D segundo as habilitações académicas dos EE**

| ISEF das crianças        |                 |                      |
|--------------------------|-----------------|----------------------|
| Indicador                | Total em número | Total em percentagem |
| Bacharelato              | 1               | 4%                   |
| Ensino Secundário        | 2               | 9%                   |
| Ensino Básico – 3º Ciclo | 8               | 35%                  |
| Ensino Básico – 2º Ciclo | 3               | 13%                  |
| Ensino Básico – 1º Ciclo | 5               | 22%                  |
| Sem resposta             | 4               | 17%                  |

Relativamente à condição dos EE perante o trabalho, através da Tabela 5 verifica-se que a grande maioria dos EE encontram-se empregados (48 %), contudo existem cinco (22%) que se encontram desempregados. Existem ainda quando EE que são domésticos/as e um/a que está em condição de estudante.

**Tabela 5. Condição dos EE dos alunos do 2.º D perante o trabalho**

| Condição dos EE perante o trabalho |                 |                      |
|------------------------------------|-----------------|----------------------|
| Condição                           | Total em número | Total em percentagem |
| Empregado/a                        | 11              | 48%                  |
| Desempregado/a                     | 5               | 22%                  |
| Doméstico/a                        | 4               | 17%                  |
| Estudante                          | 1               | 4%                   |
| Sem resposta                       | 2               | 9%                   |

Verificou-se ainda que nestas famílias de acordo com a tabela ilustrativa do ISPF da turma do 2.º D (Tabela 6) a maior parte encontra-se na categoria socioprofissional *Empregados Executantes* (EEx) representada por 14 alunos (61% do total), sendo esta considerada socialmente intermédia, seguida da categoria *Profissionais Técnicos e de Enquadramento* (PTE) associada a 4 alunos (18% do total) e por fim a categoria *Operários Industriais* (OI) em que se encontra apenas uma criança (4%).

É de salientar que não foi possível apurar o ISPF de quatro crianças atendendo a que ambos, pai e mãe, se encontram em condição de desempregados.

**Tabela 6. ISPF dos alunos do 2.º D de acordo com a categoria social dos EE**

| ISPF das crianças |                 |                      |
|-------------------|-----------------|----------------------|
| Indicador         | Total em número | Total em percentagem |
| EEx               | 14              | 61%                  |
| PTE               | 4               | 18%                  |
| OI                | 1               | 4%                   |
| Desconhecido      | 4               | 17%                  |

### **Pressupostos da prática pedagógica.**

Foi no decorrer da semana de observação participante que definiu-se com a professora cooperante quais as áreas que seriam abordadas na intervenção prática.

Em Língua Portuguesa seria introduzido ou recapitulado o valor fonético de algumas letras, em Matemática passaria pela recapitulação da centena e operações básicas aritméticas, e em Estudo do Meio seria abordado a importância de uma alimentação saudável com a introdução da roda dos alimentos e a segurança nas ruas, mais precisamente a segurança rodoviária.

Procurou-se que a prática assentasse em valores como educar para a cidadania e valorizar o conhecimento dos alunos, por forma a incutir nestes futuros cidadãos o trabalho autónomo, cooperativo e espírito crítico (Alarcão, 2010).

Tal como ocorreu na EPE, procurou-se nesta primeira semana adotar a metodologia da investigação-ação, e como tal durante a prática procuramos responder a duas questões que nos sugiram:

- Como melhorar a gestão de comportamentos desta turma?
- Que estratégias utilizar para ajudar os alunos com mais dificuldades?

Procurou-se ao longo da intervenção solucionar estas nossas dúvidas, que serão mais à frente descritas na reflexão final desta valência.

Cada vez mais é visível o receio dos professores em adotar outras medidas para a aprendizagem, utilizando frequentemente atividades baseadas em conteúdos programáticos, tornando assim a instituição educativa um espaço em que se quebra relações com a comunidade (Marques, 1983). Uma vez que a professora cooperante utiliza metodologicamente uma atitude tradicional, procurou-se que a mesma se mantivesse, contudo quando possível e atendendo á necessidade de manipulação de objetos e materiais dos alunos, deu-se a oportunidade de estes consolidarem conceitos através da experimentação.

Contudo, as estagiarias que anteriormente estiveram nesta sala, utilizaram instrumentos de pilotagem adotado do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), como o caso do quadro das tarefas. Este instrumento propõe que sejam dadas responsabilidades à turma, como a distribuição do material, colocação da data no calendário, verificação no final do dia do asseio da sala de aula, entre outras tarefas. Seguindo os pressupostos deste modelo, o quadro é preenchido semanalmente, e as tarefas são distribuídas para que todos os elementos participem (Niza,1998).

Em seguida, através do Quadro 6, constata-se os principais objetivos a que nos propusemos ao longo da intervenção educativa, de acordo com as OCP (ME, 2004).

**Quadro 6. Pressupostos gerais da ação educativa desenvolvida em contexto de 1.º CEB (ME, 2004)**

| Áreas curriculares | Objetivos gerais  |
|--------------------|---|
| Língua Portuguesa  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral;</li> <li>• Falar de forma clara e audível;</li> <li>• Esperar a sua vez, saber pedir a palavra;</li> <li>• Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados;</li> </ul> |

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o essencial dos textos lidos;</li> <li>• Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho;</li> <li>• Explicitar regras de ortografia e pontuação;</li> <li>• Identificar conjuntos sonoros e gráficos nas palavras, tendo em conta as suas semelhanças e diferenças;</li> <li>• Efetuar jogos que envolvam a exploração das sílabas isoladas e das palavras ( jogos de comutação, de letras/sílabas/palavras);</li> <li>• Desenvolver o gosto pela leitura;</li> <li>• Participar na criação de textos em grupo;</li> <li>• Ler e interpretar frases construídas por si e pelos colegas.</li> </ul>   |
| <b>Matemática</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar e ordenar de acordo com um dado critério;</li> <li>• Compreender várias utilizações do número e identificar números em contextos do quotidiano;</li> <li>• Compor e decompor números;</li> <li>• Comparar e ordenar números;</li> <li>• Utilizar a simbologia &lt;, &gt; e =;</li> <li>• Representar números na reta;</li> <li>• Ler e representar números, pelo menos até 1000;</li> <li>• Resolver problemas envolvendo relações numéricas;</li> <li>• Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar;</li> <li>• Compreender a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar;</li> <li>• Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades em sequências e em tabelas de números.</li> <li>• Comparar e descrever propriedades de sólidos geométricos e classifica-los;</li> </ul> |
| <b>Estudo do Meio</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a importância da existência de regras básicas de segurança para o bem-estar de todos;</li> <li>• Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo;</li> <li>• Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária ( sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicleta, passagens de nível);</li> </ul>  |

***Intervenção educativa na disciplina de Língua Portuguesa.***

A meta do currículo de Língua Portuguesa em educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: [...] compreender e produzir discursos orais formais e públicos [...] interagir verbalmente de uma forma adequada [...] ser um leitor fluente e crítico [...] usar multifuncionalmente a língua [...] (ME, 2001, p.31).



No que concerne à Língua Portuguesa, apesar de a turma se encontrar no 2.º ano, foram muitas as lacunas que se observaram aquando da semana de observação, que apenas deveriam ser notórias no 1.º ano. Neste sentido, atendeu-se às necessidades do grupo e aos pressupostos principais que se pretendia cumprir, frisando atividades como a leitura e produção de textos. Incidiu-se essencialmente na aprendizagem ativa e cooperativa, em que sugeriu-se muitas vezes que os alunos com menos dificuldades ou até os que constantemente interrompem a aula por comportamentos desadequados ajudassem os outros. “Em vez de punir ou admoestar, o professor deve propor alternativas de ação ou facilitar a discussão das soluções logo que o aluno toma consciência das suas ações” (Estrela, 1994, p. 24).

#### *Introdução do valor fonético da letra S.*

Por forma a introduzir o valor fonético das letras S e Z (apêndices O e P) procedeu-se à leitura silenciosa de um texto do manual e posteriormente em voz alta. Incentivou-se os alunos com mais dificuldades na leitura, permitindo um melhor desenvolvimento da dicção de palavras e da entoação de frases. Posto isto, foi realizada a exploração do texto, em que os alunos identificaram as personagens e as ações principais.

No quadro, foi escrito as duas letras e pediu-se que sublinhassem com cores distintas no texto palavras em que constasse essas letras. Esta atividade para além de ter proporcionado a descoberta das palavras, enriqueceu a compreensão escrita, tendo em conta a necessidade de reler o texto.

É deveras importante a utilização do quadro para registar as tarefas que são realizadas diariamente na sala de aula, assim, alguns alunos escolhidos aleatoriamente alistaram no quadro as palavras desvendadas. Por forma a suscitar o raciocínio do grupo, questionou-se sobre possíveis diferenças patentes na letra S nas palavras transcritas.

Apesar de se mostraram bastante participativos, nenhum dos alunos referiu o valor fonético da letra. Assim, iniciou-se a leitura em voz alta das palavras, questionando acerca do som da letra que estava a ser explorada, neste caso o S. Muitos dos alunos referiram que em algumas a letra S tinha o som [/S/] e outras o som [/Z/]. Explicou-se que existem circunstâncias em que a letra possui um determinado som, e por forma a uma melhor interiorização solicitou-se que os alunos expressassem palavras que contivessem o som [/S/] e o som [/Z/], transcrevendo-as para o quadro. A turma mostrou-se uma vez mais participativa, mencionando muitas palavras que já tinham sido revistas no texto e até outras usadas no quotidiano. “Dado o peso e o papel da compreensão oral no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, esta competência é vital para o sucesso escolar” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.27).

Após este exercício, colocou-se em prática o aprendido através da realização de uma ficha de exercícios sobre a matéria. Verificou-se que a maior parte dos alunos compreenderam o valor fonético da letra S, contudo, foram visíveis muitos erros ortográficos que se procurou constantemente retificar. Para que todos verificassem as suas respostas, aleatoriamente alguns alunos dirigiram-se ao quadro para que fosse feita a correção de todos os exercícios.

#### *Caso de leitura Ça, Ço, Çu.*

Concomitantemente à introdução do caso de leitura Ça, Ço, Çu, (apêndice O) utilizou-se o mesmo método que anteriormente referido. Foi realizada a exploração de um texto que foi entregue a cada aluno começando por uma leitura silenciosa e posteriormente em voz alta. Decorrentes da leitura feita, os alunos foram levados a identificar as situações principais da história, bem como as personagens e outros elementos relevantes. Após este exercício, pediu-se que fossem sublinhadas as palavras

com a letra Ç e que estas fossem transcritas para uma tabela no caderno. À medida que terminavam, foi-se sugerido que ajudassem os restantes, por forma a incentivar a uma aprendizagem cooperativa.

Quando todos terminaram, as palavras foram escritas no quadro por alguns alunos e questionou-se sobre a razão de aquelas palavras necessitarem de um Ç e não de um C ao contrário de muitas outras que se encontravam no texto. Uma vez que a abordagem a este caso de leitura já tinha sido mencionado anteriormente pela professora cooperante, foi possível aferir que alguns alunos lembravam-se que junto das vogais a/o/u a letra Ç tem o som [/s/], junto das vogais e/ i já possui esse som, e que quando é C, tem o som [/k/].

Com base nesta observação, imediatamente sugeriu-se que fossem referidas palavras em que o C tem o valor [/k] e o valor de [/s/] e os alunos foram chamados ao quadro para escrever as palavras numa tabela elaborada anteriormente.

Pediu-se que preenchessem a ficha de consolidação que tinha sido entregue no início da aula, no qual foi possível conferir que existem alunos muito dependentes, que procuram constantemente a ajuda de um adulto tanto para a compreensão escrita dos enunciados como para a construção de frases. No que concerne à compreensão dos conteúdos, apenas um número reduzido de alunos demonstraram dificuldades. Contudo, procurou-se apoiar e clarificar individualmente as dúvidas que surgiram.

#### *Sinónimos e Antónimos.*

A primeira atividade desenvolvida no início da segunda semana (apêndice P) para a abordagem a esta temática, foi a exploração de um texto. Através de uma leitura coletiva, solicitando a alguns alunos a sua participação, procurou-se a aquisição de competências na leitura e compreensão do texto.

Após este exercício, pediu-se que voltassem a ler o texto individualmente, e que transcrevessem para o caderno as palavras sublinhadas. Enquanto isso, foi entregue pela turma dicionários para a realização da tarefa seguinte. Com o auxílio deste instrumento, os alunos teriam de procurar as palavras e escrever no caderno uma palavra que tivesse o mesmo significado e outra que tivesse significado diferente.

Krieger (2007) refere que a utilização de um dicionário

[...] auxilia, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspetos, podemos destacar a sua contribuição para ampliar o conhecimento; do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspetos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticas (p.298).

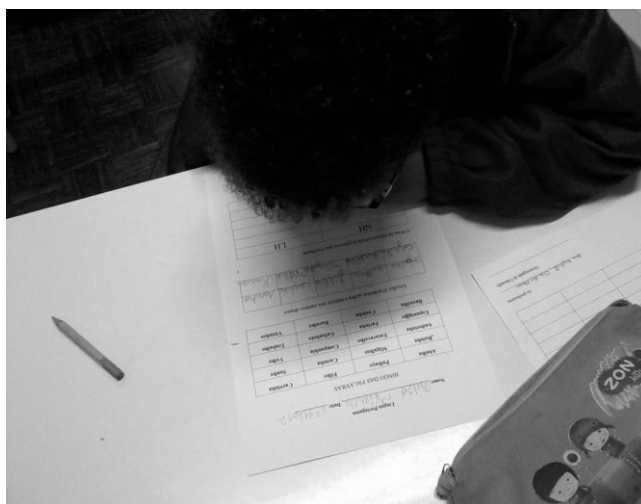
A turma mostrou-se bastante participativa, e até competitiva no sentido em que individualmente procuraram sempre ser os primeiros a descobrir as palavras no dicionário. Após o exercício, associou-se as palavras com o mesmo significado a sinónimos, e as palavras com significado inverso de antónimos. Importa salientar que a atividade desenvolveu-se de forma satisfatória, presenciando-se a cooperação entre os alunos e a aquisição de novos saberes.

Tendo em conta a importância de transcrever os conteúdos abordados, entregou-se a cada aluno uma definição de sinónimo e antónimo para colarem no caderno. Por fim, utilizou-se o manual para a execução de exercícios.

*Caso de leitura Nh e Lh.*

Como já foi referido anteriormente, a turma tem muitas dificuldades na leitura e escrita, e torna-se importante que se crie atividades que impliquem a escrita e comunicação por forma a promover as competências comunicativas, tal como sugere o Ministério da Educação (2004). Neste sentido, sugeriu-se que individualmente os alunos elaborassem um texto com palavras sugeridas numa ficha (Figura 37), servindo de alicerce para a aquisição de competências nesta área, dando importância ao caso de leitura nh e lh (apêndice Q) aprendido anteriormente.

**Figura 37. Aluno a elaborar um texto**



Esta atividade suscitou muito ruído, os alunos estavam constantemente distraídos e a comunicar de forma inadequada uns com os outros, o que consequentemente levou ao aumento do tempo para a sua concretização. Porém, a maioria dos alunos conseguiu elaborar o texto com as palavras propostas na ficha, solicitando a sua participação para comunicar à turma o texto criado. Segundo Grave- Resendes e Soares (2002), o professor ao propiciar aos seus alunos a apresentação das suas produções, está a garantir que estes

estimulem não só a sua comunicação como a saber cooperar em normas da comunicação como o ouvir os outros, respeitar os seus colegas e saber esperar a sua vez de falar.

Por conseguinte, solicitou-se a leitura de um texto e respetivo preenchimento da ficha de exercícios do manual. Foi feita uma leitura silenciosa e em seguida uma leitura coletiva contando com a participação dos alunos com mais dificuldades. Atendendo ao conhecimento prévio deste caso de leitura, foram poucos os alunos que demonstraram dificuldades, o que facilitou a realização dos exercícios num curto espaço de tempo.

Segundo os objetivos gerais da OCP (ME, 2004), é importante que sejam feitos jogos de comunicação, utilizando letras ou sílabas móveis, por forma a estimular o desenvolvimento das competências. Assim sendo, propôs-se a realização do jogo do bingo (apêndice R). Para a sua concretização foi escrito no quadro diversas palavras e as crianças teriam de transcrever apenas cinco para o seu caderno. Após expor as regras e algumas dúvidas deu-se início ao jogo. Esta atividade foi a que mais suscitou o interesse da turma no âmbito da Língua Portuguesa, pelo facto de ser um jogo e por serem premiados os primeiros cinco alunos a fazerem bingo.

No final foi enviado trabalho para casa e corrigido no dia seguinte (apêndice S). Na última semana de intervenção foi feita a ficha de avaliação de Língua Portuguesa (apêndice T). Verificou-se que existem muitas crianças com dificuldades na compreensão de textos e como tal, constantemente solicitavam a nossa ajuda. Contudo, de um modo geral, e pelo que foi verificado das fichas de avaliação, a turma teve notas razoavelmente boas.

*Avaliação da turma.*

Atendendo às atividades que foram realizadas na área de Língua Portuguesa, e aos objetivos a que nos propusemos, apresenta-se em seguida (Quadro 7) uma avaliação geral da turma segundo os blocos de aprendizagem que preconiza as OCP (ME,2004).

**Quadro 7. Avaliação da turma em relação à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)**

| <b>Área curricular disciplinar</b> | <b>Blocos</b>                     | <b>Inferências avaliativas</b>   |
|------------------------------------|-----------------------------------|--|
| <b>Língua Portuguesa</b>           | <b>Bloco 1 – Comunicação Oral</b> | <p>Constatou-se que a maior parte da turma comunica de forma clara e confiante. Contudo, em intervenções críticas e construtivas demonstram muita dificuldade. Empregam sempre o mesmo vocabulário e não demonstram interesse no conhecimento de novas palavras ou expressões. Alguns alunos demonstram muita dificuldade na compreensão de enunciados escritos, e procuram que os adultos os auxiliem na decodificação da mensagem.</p> <p>Averiguou-se que na leitura, o nosso incentivo aos alunos com mais dificuldades provocou alguns melhoramentos, contudo, existem alguns elementos que leem baixo e com muitas dificuldades, soletrando letra a letra. De um modo geral, nas atividades que prepuseram a comunicação oral, a turma mostrou-se participativa, dando a sua opinião, colocando questões, manifestando o seu interesse.</p> <p>Aquando da exploração dos textos, os alunos conseguiram identificar as personagens, e as ações principais. Contudo, os alunos com grandes dificuldades de leitura, mais precisamente os que soletram letra a letra, não conseguiam identificar corretamente os momentos-chave da ação e as personagens.</p> <p>Nos casos de leitura, a maior parte da turma demonstrou conseguir identificar os diferentes sons, à exceção de alguns que muitas vezes trocavam letras, como o caso do s por um z.</p> |

|  |                                      |  |
|--|--------------------------------------|--|
|  | <b>Bloco 2 – Comunicação Escrita</b> | <p>No que concerne à escrita, a turma apresenta grandes lacunas ortográficas.</p> <p>Muitas vezes presenciou-se a transcrição de palavras da forma como é dita.</p> <p>Alguns alunos não demonstram cuidado, utilizando o espaço da folha de forma inadequada, e transcrevendo muitas vezes de forma indecifrável. Contudo, existem deles que revelam cuidado e concentração na caligráfica, demonstrando conteúdos perceptíveis.</p> <p>Verificou-se ao longo do estágio que alguns alunos melhoraram a sua escrita, como no caso de leitura do s, inicialmente muitos trocavam pela letra z, e por fim conseguiam fazer a distinção.</p> |
|--|--------------------------------------|--|

Verificou-se que a Língua Portuguesa, de entre todas as áreas, é a que a maior parte da turma aparenta ter dificuldades. Apesar de se apostar muito em atividades de leitura e escrita, em conversa com a professora cooperante, julga-se que a falta de acompanhamento por parte dos pais, não provoca o melhoramento por parte de algumas crianças.

#### *Autorreflexão.*

Diariamente foi-se refletindo sobre o desenvolvimento no 1.º CEB. De um modo geral, julga-se que ir ao encontro das necessidades das crianças foi um dos aspetos que mais se frisou. A constante exploração dos textos, foi dos momentos que mais se vivenciou na sala. Era já uma atividade diariamente proposta pela professora cooperante, que de acordo com a sua opinião, era fundamental que fosse feita ao longo de meia manhã. Seguiu-se o seu método e concluiu-se que estes facilitaram e motivaram os momentos de leitura por parte de muitos alunos que não demonstravam grande interesse.

Evidenciou-se muitas dificuldades na construção frásica, e as poucas oportunidades que foram dadas para a produção de textos, levaram-nos a refletir que



falhamos no sentido em que não procuramos constantemente colmatar as falhas visíveis a nível lexical, morfossintático e estrutural.

Apercebemo-nos, aquando da utilização do dicionário e do jogo do bingo, que este foi um recurso que a turma manifestou grande interesse e por conseguinte contribuiu para uma aprendizagem ativa. Atendendo a este pressuposto, julgamos ainda que poderíamos ter utilizado outras formas de motivar a turma, para a aquisição de conteúdos programáticos, tais como a realização de trabalhos de grupo, a manipulação de objetos, e a realização de atividades mais dinâmicas. Pois tal como afirma Marques (1983), a utilização de diferentes métodos, instrumentos e materiais são fulcrais para que a prática pedagógica não seja vista como inalterável, e cumpridora de um programa seguido à risca.

Um dos aspetos que não se conseguiu evitar foi as respostas em coro e os constantes murmúrios entre os alunos. A professora cooperante já tinha referido anteriormente que esta era uma turma muito problemática em termos comportamentais, e tal fator foi verificado durante a prática.

### ***Intervenção educativa na disciplina de Estudo do Meio.***

Estudar o Meio pressupõe [...] a emergência de componentes emocionais, afetivas e práticas de relação com ele, proporcionadas pela vivência de experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências específicas no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio que a escola, enquanto espaço para a formalização do conhecimento, deve promover. (ME, 2001, p.75).

Relativamente á prática desenvolvida na disciplina de Estudo do Meio, esta cingiu-se apenas em dois conteúdos programáticos, atendendo à carga horária desta disciplina e ao tempo de intervenção pedagógica. O primeiro conteúdo correspondeu à importância de uma boa alimentação, mais precisamente sobre o conhecimento da roda dos alimentos (apêndice P), e o segundo relacionado com a segurança rodoviária (apêndice S), que contou com a participação de elementos da comunidade.

#### *A roda dos alimentos.*

No bloco 1 – À descoberta de si mesmo, no programa de Estudo do Meio, proposta pelo Programa Nacional do 1.º CEB, do ME (2004), faz parte dos objetivos “conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos [...]” (p.107). Atendendo a estes pressupostos, na prática foram desenvolvidas algumas atividades associadas a este conteúdo, abordando mais precisamente a roda dos alimentos. Por forma a introduzir esta temática, utilizou-se o computador para visualização de um *Power Point*. É de salientar que a utilização de meios audiovisuais constitui uma ferramenta pedagógica que facilita e apoia o processo de aprendizagem dos alunos, e que motiva os alunos para o seu desenvolvimento (Lebrun, 2008).

Atendendo às reflexões que se foram realizando diariamente, verificou-se a necessidade de se criar atividades dinâmicas e diversificadas. Assim, aproveitou-se este conteúdo para a realização de uma atividade em grupo e que contasse com a participação de todos os elementos da turma. Formou-se grupos de quatro e cinco elementos e distribuiu-se um cartão com um ou dois nomes de um grupo da roda dos alimentos, para que existisse trabalho de cooperação. Segundo Niza (1998) “a cooperação consiste num



*Segurança Rodoviária.*

Entre tantos outros objetivos do programa nacional do 1.º CEB, faz também parte o “ conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicleta, passagens de nível.) ” (ME, 2004, p.108).

De forma sucinta, a abordagem a esta temática consistiu em dois momentos distintos.

A primeira contou com a participação de um instrutor de condução, que preparou uma ação de formação sobre a segurança rodoviária. Inicialmente o instrutor mostrou através de um poster os sinais de trânsito mais importantes para os alunos interiorizarem e dialogou sobre regras de segurança nas estradas (Figura 40).

**Figura 40. Ação de Formação dada por um instrutor de condução**



Posteriormente com o auxílio de um jogo informático procurou que a turma desse provas dos conhecimentos adquiridos. Os alunos mostraram-se muito participativos, e demonstraram que tinham estado atentos às explicações anteriores. Por fim, solicitou que

se dirigissem até ao pátio para uma surpresa. Deparam-se com um carro de condução, e com a entrega de um porta-chaves para cada um (Figura 41).

**Figura 41. Alunos e instrutor junto do carro de condução**



O segundo momento consistiu numa visita de estudo à ludoteca do Parque de Santa Catarina situado no Funchal. Para tal, foi entregue aos pais um pedido de autorização para o deslocamento (apêndice Z). A visita, guiada por um elemento do departamento do ambiente e recursos naturais, contou com uma componente teórica em que foram lembradas as regras de segurança na estrada (Figura 42) e com uma componente prática, em que a turma em pequenos grupos realizou um pequeno percurso com uns carrinhos de cana, respeitando os sinais de trânsito que constavam (Figura 43).

**Figura 42. Visualização de um power point**



**Figura 43. Realização de um circuito com carrinhos de cana**



Foi um momento muito privilegiado pelo grupo, pois para além de terem participado numa atividade diferente, implicou um deslocamento de autocarro, o que se tornou fascinante, visto ter sido a segunda vez que tal aconteceu desde o 1.º ano.

#### *Avaliação da turma.*

Seguindo-se os traços anteriores, de seguida apresenta-se a avaliação geral do grupo relativamente às temáticas abordadas na disciplina de Estudo do Meio, de acordo com os objetivos a que nos propusemos, segundo as OCP (ME, 2004).

**Quadro 8. Avaliação da turma em relação à área curricular disciplinar de Estudo do Meio segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)**

| Área curricular disciplinar | Blocos                             | Inferências avaliativas  |
|-----------------------------|------------------------------------|--|
| Estudo do Meio              | Bloco 1 – À descoberta de si mesmo | <p>Em termos gerais a maioria da turma compreende que deve ser feita diariamente uma alimentação saudável e identifica quais os alimentos que devem fazer parte dessa dieta. Contudo, também reconhecem que não o fazem, mas não demonstram grande preocupação, nem indiciam querer mudar. Desconheciam os nomes dos grupos da roda dos alimentos, mas demonstraram após as atividades os seus conhecimentos, referindo quais os nomes de cada um deles e quais os alimentos que fazem parte.</p> <p>No que concerne à segurança rodoviária, através da expressão oral revelaram os seus conhecimentos prévios, e atendendo a que muitos dos alunos utilizam bicicletas, mostraram conhecer alguns sinais de trânsito. Revelaram que tomam o devido cuidado e a atenção sempre que estão via pública, e aquando da atividade prática realizada na visita de estudo mostraram que tinham alcançado as competências propostas.</p> |

*Autorreflexão.*

Relativamente á área curricular de Estudo do Meio, opina-se que foi a que mais possibilitou diversificar a planificação dos conteúdos, atendendo à flexibilidade com que se poderia abordar os objetivos propostos.

No que concerne aos conteúdos sobre a roda dos alimentos, julga-se ter sido uma mais-valia a utilização do dispositivo *power point*, pois foi notória a atenção dos alunos face à utilização de um audiovisual. Serviu de ponto de partida para uma aprendizagem ativa, no sentido em que posteriormente teriam de dar provas do conhecimento adquirido através da construção de uma roda dos alimentos numa cartolina.

Por um lado, refletiu-se que a formação de pequenos grupos para esta atividade proporcionou um trabalho de cooperação entre todos os elementos, mas por outro verificou-se que existiam sempre uns que trabalhavam mais que outros. Neste sentido, concluiu-se que a atividade deveria ter sido mais explorada, poder-se-ia ter criado debates que dessem voz a todos os elementos, permitindo assim desenvolverem a sua comunicação e sentido crítico.

No que diz respeito à abordagem da segurança rodoviária, julgou-se que a decisão tomada para tal foi a mais correta, atendendo à credibilidade conferida pelos alunos perante a presença de um instrutor de condução. O facto de o instrutor ter explorado esta temática através de um jogo permitiu que os alunos estivessem mais atentos, pois teriam um papel ativo na sua aprendizagem.

A visita de estudo não poderia ter corrido de melhor forma, ao longo do percurso realizado até ao parque de Santa Catarina, a turma foi observando os sinais de trânsito, as passeadeiras entre outros aspetos, demonstrando assim os seus conhecimentos. Já na parte prática, a execução de um trajeto com um carrinho, em diálogo com a professora cooperante foi uma atividade satisfatória, uma vez que de uma forma lúdica, a turma pôs em prática tudo aquilo que tinha sido aprendido.

### ***Intervenção Educativa na disciplina de Matemática.***

A Matemática é uma das ciências mais antigas e igualmente das mais antigas disciplinas escolares, tendo sempre ocupado, ao longo dos tempos, um lugar de relevo no currículo [...] é [...] uma ciência que lida com objetos e relações abstratas [...] uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação [...] um instrumento que proporciona formas de agir [...] para



resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da ação que realizamos (Ponte et al., s/d, p.2).

Em conversa com a professora cooperante, e de acordo com as observações da primeira semana, esta é uma das áreas prediletas da turma, e inclusive alguns dos alunos que demonstram dificuldades na língua portuguesa, são mais fortes nesta área.

De acordo com os conteúdos programáticos que deveriam ser abordados segundo o programa nacional, a nossa intervenção na disciplina de Matemática incidiu essencialmente na abordagem a números naturais (adição, subtração, composição e decomposição de números até 100), estimação e representação e interpretação de dados. A abordagem a estes conceitos matemáticos vai também ao encontro do desenvolvimento do raciocínio, da resolução de problemas e da comunicação.

#### *Classificação de dados usando diagrama de Carroll.*

Procurou-se que ao desenvolver conceitos, se fizesse conexões entre a Matemática e o Estudo do Meio. Uma vez que em Estudo do Meio foi abordado a segurança rodoviária, a primeira atividade, no primeiro dia de intervenção (apêndice N) consistiu na observação de um pictograma construído no quadro com figuras de diferentes meios de transporte. Solicitou-se a participação dos alunos para responder a questões como “Quantas crianças vão para a escola de bicicleta?” “Quantas crianças se deslocam a pé?”. Alguns alunos escolhidos aleatoriamente, dirigiram-se ao quadro para constatar a resposta correta. Após esta atividade inicial, os alunos preencheram uma ficha de exercícios do manual, em que tiveram de observar diversos pictogramas e diagramas, e procurar responder corretamente às perguntas solicitadas. Ao circular pela sala, verificou-se que surgiram algumas dúvidas, e para um melhor esclarecimento realizou-se a correção do

primeiro exercício em conjunto. Os restantes foram feitos individualmente, e a posterior correção da ficha foi efetuada no quadro solicitando a participação dos alunos.

*Estimativas.*

Para introduzir esta temática, no terceiro dia de intervenção (apêndice P), os alunos teriam de formular uma previsão de respostas sobre questões colocada como “Quantas bolinhas cabem neste frasco?” Para esta atividade utilizou-se o mesmo frasco e diferentes materiais, mas cada um com características idênticas, como no caso da bola, todas do mesmo tamanho. Utilizou-se materiais que os alunos conhecessem e utilizassem no seu dia-a-dia pois, de acordo com Boavida e Ponte (2002) em estimativas devem ser utilizados objetos que possibilitem incrementar respostas razoáveis atendendo ao seu conhecimento.

No quadro foram transcritas todas as respostas dadas e para averiguar a correta, solicitou-se a participação de dois alunos para colocar os materiais no frasco. Deu-se preferência à utilização de materiais, uma vez que se tratava da introdução das estimativas, e seguindo a mesma opinião que o ME (2004) “se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstratos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (p.169).

Após a manipulação dos objetos e verificação dos resultados, pediu-se que fosse resolvido uma ficha do manual, com o intuito de exercitar o cálculo mental.

Verificou-se, que a maioria dos alunos preencheu corretamente os exercícios, à exceção de um ou dois que não responderam corretamente atendendo à dificuldade de compreensão dos enunciados.

*Recapitulação do conceito de subtração e adição.*

A grande dificuldade dos alunos na Matemática consiste na resolução de operações básicas da subtração e adição. Atendendo assim às suas necessidades e ao programa proposto pelo ME, executou-se diversas atividades por forma a colmatar estas lacunas.

Uma vez que os exercícios do manual sugerem estratégias de resolução de operações, optou-se por seguir o mesmo método de ensino, e transcreveu-se no quadro um exercício e executou-se a resolução por forma a seguir de exemplo para os restantes exercícios propostos pelo livro.

Segundo Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999)

ajudar os alunos a desenvolver estratégias que lhes permitam aprender a tabuada, como forma de facilitar o cálculo mental, o cálculo escrito e a estimação, contribui para que compreendam relações entre os números e raciocinem matematicamente [...] permite a discussão das ideias e a validação das soluções e pode tornar mais significativa a aprendizagem dos algoritmos (p.49).

Para além dos exercícios propostos pelo manual, foi sugerido que a turma se juntasse em grupos para a realização de um jogo, “Dominó da Adição” (apêndice O) (Figuras 44 e 45). Pretendeu-se com o jogo que existisse cooperação e que se fizesse compreender que todos teriam um papel crucial para alcançar o objetivo ( Burden (s/d), citado por Lopes & Silva, 2009).

**Figura 44. Um grupo jogando o Dominó**



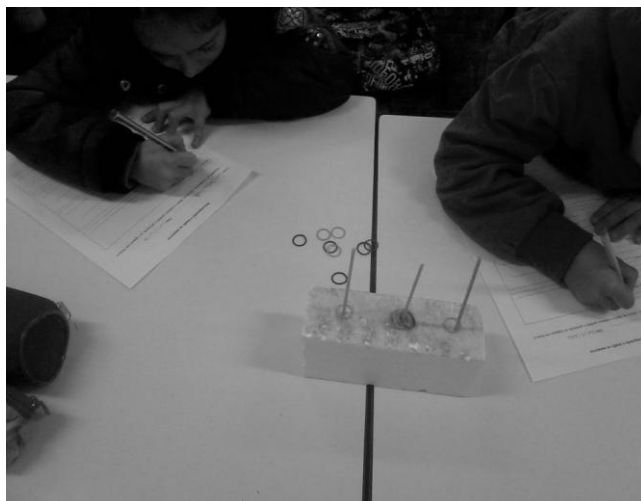
**Figura 45. Perspetiva da turma em grupos**



Inicialmente foi notória a confusão e o barulho que se criou entre os grupos. Contudo, a sala de aula, tal como refere Cury (2004) “não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espetadores passivos. Todos são atores da educação” (p.125). Era pois nosso objetivo que a turma tivesse um papel ativo e que os grupos desencadeassem momentos de trocas de ideia, de experimentação e de respeito pelas opções e opiniões dos colegas (Grave-Resendes & Soares (2002).

*Recapitulação de conceitos como unidade, dezena, centena.*

Foram muitas as atividades desenvolvidas ao longo da prática relacionada com a unidade, dezena e centena (apêndices Q e N). Uma vez que se construiu ábacos para todos os elementos da turma, este foi um instrumento que esteve sempre presente na realização de exercícios (Figura 46).

**Figura 46. Alunos utilizando o ábaco**

De acordo com o ME (2004),

os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registrar o trabalho feito e refletir sobre ele” (p. 14).

Assim sendo, utilizou-se a realização de muitas fichas por forma a registar estes conceitos de unidade, dezena e centena, resolvendo-se no quadro (Figura 47).

**Figura 47. Aluno resolvendo um exercício no quadro**

Entregou-se ainda pequenos folhetos informativos para colar no caderno, para que durante a realização dos exercícios, os alunos pudessem consultá-lo e relacionar conceitos como  $10 \text{ unidades} = 1 \text{ dezena}$ ;  $10 \text{ dezenas} = 1 \text{ centena}$ .

Procurou-se criar problemas diferentes daqueles que tinham sido feitos no manual, com o intuito de desenvolver ainda mais o raciocínio. “O ensino de matemática torna-se mais produtivo à medida que são utilizados bons problemas, ao invés de se aplicarem apenas exercícios que remetam à reprodução de fórmulas, em situações que se distanciam do contexto do aluno” (Caldeira, 2004, p.104).

Constatou-se na execução dos problemas, que os alunos mais fortes rapidamente resolviam os exercícios e acabavam por perturbar os restantes colegas. Como estratégia para que tal não acontecesse, deu-se a oportunidade de esses alunos auxiliarem os restantes. Esta estratégia segue um pouco aquilo que o modelo pedagógico MEM preconiza, que é a cooperação e a interajuda entre os alunos na construção das aprendizagens, tornando-se assim uma mais-valia para os mais fracos, e uma solução para os mais fortes.

Tal como na Língua Portuguesa, realizou-se uma ficha de avaliação de Matemática (apêndices S e T). Uma vez que o tempo era escasso a ficha feita em dois dias. Verificou-se que a maioria dos alunos compreendeu os conteúdos abordados ao longo da intervenção, e que apenas suscitam alguma preocupação na resolução de operações básicas.

*Avaliação da turma.*

Atendendo aos pressupostos referentes à área disciplinar de Matemática, que foram delineados de acordo com os objetivos do programa segundo as OCP (ME, 2004), em seguida apresenta-se a avaliação feita à turma nas diferentes atividades e temáticas subjacentes à intervenção pedagógica.

**Quadro 9. Avaliação da turma em relação à área curricular disciplinar de Matemática segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)**

| Área Curricular Disciplinar | Blocos                        | Inferências avaliativas  |
|-----------------------------|-------------------------------|--|
| Matemática                  | Bloco 1 – Números e Operações | <p>Pode-se afirmar que na turma existem alunos que apresentam dificuldades no cálculo mental, no raciocínio e em resolução de problemas, e outros que demonstram poucas dificuldades nestas abordagens.</p> <p>A turma faz contagens simples e associa corretamente os sinais de “+” e “-”, contudo inicialmente a decomposição dos números com duas ou três parcelas era um obstáculo para a maior parte dos alunos. Ao longo da prática e ao realizar-se constantemente exercícios, muitos progrediram na sua aprendizagem.</p> <p>Alguns alunos demonstram conseguir alcançar os resultados através de várias alternativas de resoluções problemáticas, e conseguem expressar oralmente como foi efetuado utilizando os termos adequados.</p> <p>Grande parte dos alunos gosta de manipular materiais em concreto para facilitar a resolução dos problemas, no entanto existem alguns elementos que apenas o utilizam em caso de dúvida.</p> <p>Verificou-se o sucesso em atividades de relações de ordem entre os números em que tinha de ser utilizado os sinais de “&lt;”, “&gt;” e “=”.</p> <p>No uso de estimativas, os alunos demonstraram que antes de responder, utilização o raciocínio lógico, obtendo no final uma aproximação ao resultado correto.</p> |

*Autorreflexão.*

A intervenção educativa na disciplina de Matemática, foi a que mais trabalhamos e pesquisamos para que fossemos ao encontro dos objetivos do programa. Atendendo a que a professora cooperante guia-se pelo manual e neste existem estratégias de aprendizagens que os alunos têm que seguir, houve um grande desempenho da nossa parte para conseguir acompanhar e dar continuidade à forma como são ensinados os conteúdos. Contudo, era nosso objetivo proporcionar aprendizagens ativas por parte dos alunos e para isso foi importante que manipulassem materiais, para que assim fizessem descobertas pela ação.

Verificou-se que realmente ao manipular materiais, ferramentas de apoio e ao criar situações de trabalho de cooperação, as aprendizagens foram muito mais significativa o que nos faz refletir que foram estratégias positivas.

Foi importante criar atividades que envolvessem materiais didáticos e não se baseassem somente no manual. De acordo com Alarcão (1995), os manuais não devem ser seguidos à risca, não podem ser encarados como uma “bíblia”, auxiliam e muito no processo de aprendizagem, contudo por vezes não complementa totalmente o que é exigido.

De um modo geral, julga-se que a nossa abordagem foi positiva, pois apesar de existirem alunos fracos, o nosso empenho e dedicação revelou que alguns alunos conseguiram superar essas dificuldades. Além disso, apesar de este ser um grupo bastante barulhento, verificou-se a sua implicação nos trabalhos que foram desenvolvidos, e este era um dos objetivos principais que nos propusemos, pois sem implicação a aprendizagem não é possível.



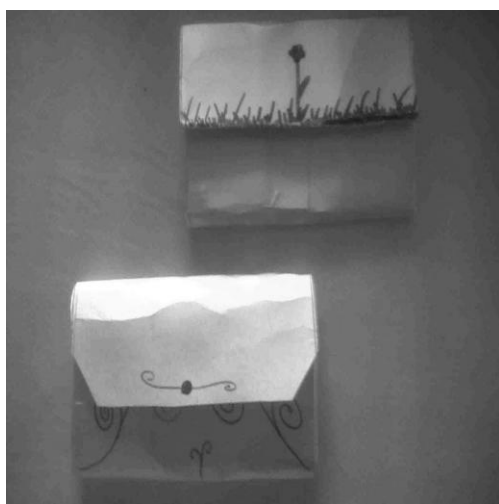
***Outras atividades desenvolvidas.***

Atendendo a que no final da nossa intervenção se aproximava a época natalícia, utilizou-se o último dia de prática para a realização de atividades de expressão plástica. (apêndice V). É de salientar que este dia foi orientado por nós e pela colega de estágio.

Numa primeira fase, disponibilizou-se papel crepe e pediu-se à turma que fizessem pequenas bolinhas para posteriormente colar numa grande estrela. Esta estrela seria posta no interior da escola, tal como todas as outras que estavam a ser feitas pelas outras turmas.

Numa segunda fase, foi solicitado aos alunos a sua participação com materiais elaborados por eles para o Bazar de Natal. Assim sendo, estes iriam construir porta-moedas feito com pacotes de leite, e suporte para velas com pinhas. Para o primeiro material, foi entregue a cada aluno um pacote de leite, e passo a passo foi-se exemplificando como este deveria ser feito (Figura 48). Relativamente ao suporte para velas, disponibilizou-se tintas, pinceis e pinhas, e pediu-se que cada um pintasse uma pinha a seu gosto. Posteriormente, com a nossa ajuda, os alunos colaram uma vela na pinha (Figura 49).

**Figura 48. Porta-moedas feito pelos alunos**



**Figura 49. Suporte para velas feito pelos alunos**



### *Avaliação global da turma.*

De acordo com Arends (1995), o processo da avaliação é um papel do docente, e para tal, este deve recolher as informações mais pertinentes que ajudem nas suas decisões perante as aquisições dos alunos. Através dessas informações, Alarcão (2010) acrescenta que o professor analisa e reflete sobre a sua ação, o que por conseguinte o faz repensar e alterar se necessário a sua prática, com vista a melhorar a qualidade das aprendizagens dos seus alunos.

Segundo o ME (2004) a avaliação que se faz no 1.º CEB deve incidir “na evolução dos percursos escolares através de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (p.25).

Atendendo ao curto período de tempo apenas de realizou uma avaliação global descritiva que refere os comportamentos da turma e as suas capacidades nas diferentes áreas curriculares abordadas, sendo estas a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio.

No que concerne à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, verificou-se que é a área com mais dificuldades por parte dos alunos. Foram muitas as lacunas visíveis a nível de escrita, em que a maioria apresenta muitos erros ortográficos, mesmo quando copiados do quadro. Por sua vez, na comunicação oral, apesar de alguns alunos continuarem com dificuldades, verificou-se grandes melhorias, julga-se até ser devido à prática corrente de momentos de leitura na sala de aula. De um modo geral, o grupo demonstrou a aquisição de competências básicas que se pretendia nesta área, contudo necessitam de se implicar mais, e de realizar as tarefas sem esperar que a professora ajude ou corrija no quadro.

Relativamente à Matemática, verificou-se níveis de implicação superiores, atendendo a que esta é a área disciplinar predileta dos alunos. Inicialmente verificou-se algumas dificuldades na resolução de operações simples devido às estratégias que eram pedidas pelo manual, contudo, ao serem diariamente reforçados exercícios e questões problemas, essas dificuldades foram deixando de existir. Existem ainda alunos que têm dificuldades no cálculo mental, e que procuram constantemente a utilização de materiais didáticos para a resolução dos exercícios. A maior parte da turma consegue decompor números, ler e escrevê-los por ordem até 199, e realizar somas e subtrações.

Já na disciplina de Estudo do Meio, apesar de ter sido a área menos abordada, a participação dos alunos e a sua implicação foi positiva, atendendo a que foram proporcionadas atividades mais práticas que facilitaram o processo de aprendizagem dos alunos. A turma compreendeu que deve ser feita uma alimentação saudável e quais as consequências do consumo de gorduras em excesso para o nosso corpo. Compreenderam ainda a importância de respeitar as regras de segurança rodoviária e os cuidados a ter quando se circula pelas ruas, tanto no papel de peões como de condutores.

É de salientar, que em ambas as disciplinas foram constantemente sugeridos trabalhos de casa, pois são cruciais para que se desse continuidade à aprendizagem realizada dentro da sala de aula (Arends, 1995). Em relação às fichas de avaliação que foram realizadas, o balanço dos resultados é positivo nas três áreas, contudo existem alguns casos que obtiveram classificações negativas, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa.

De um modo geral, afirma-se que a turma melhorou em alguns aspetos, tal como a comunicação oral e escrita e na cooperação, todavia, o sentido de responsabilidade, o comportamento, a falta de atenção e concentração e a autonomia são parâmetros que a turma manifesta pouco interesse e que necessita melhorar pois só prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

### ***Intervenção educativa com a família.***

À semelhança da intervenção educativa no contexto EPE, durante a prática no 1.º CEB procurou-se envolver e estabelecer ligações com a família em prol do desenvolvimento dos seus educandos.

Em reunião com vários docentes para se decidir o que fazer aquando das decorações e festa de Natal, o grupo de estagiárias propôs a elaboração de uma árvore de Natal reciclada. Uma vez que esta seria construída apenas com caixas de ovos, era necessário a recolha de muitas. Assim sendo, enviou-se para casa um folheto informativo solicitando a participação dos pais. Em pouco mais de uma duas semanas, eram muitas as caixas que os alunos nos trouxeram e pudemos então iniciar a construção da árvore (Figura 50). Na última semana, foi montada junto à secretaria para que fosse vista por todos (Figura 51).

**Figura 50. Construção da árvore de Natal****Figura 51. Árvore de Natal reciclada**

Contou-se ainda com a participação dos pais para a exposição de presépios reciclados. Enviou-se um folheto informativo (apêndice X) para os pais terem conhecimento sobre este projeto. Os que estivessem interessados em participar teriam de reencaminhar o folheto com a sua assinatura e entregar o presépio até uma data que foi estipulada. Inicialmente, contactou-se com o Centro Comercial Dolce Vita para que os presépios fossem expostos lá. Uma vez que a administração do *Shopping* tardou em responder, optou-se por expor na escola. Ao princípio não foram muitos os pais que demonstraram interesse, mas aos poucos o número de participantes foi aumentando, e acabou-se por expor cerca de 30 presépios (Figura 52 e 53).

**Figura 52. Lado esquerdo da exposição dos presépios**



**Figura 53. Lado direito da exposição dos presépios**



### ***Intervenção educativa com a comunidade.***

Conquanto, a ligação específica ente a comunidade ocorreu em três momentos distintos. A primeira aquando da abordagem à segurança rodoviária na área de Estudo do Meio, que consistiu na vinda de um instrutor de condução para esclarecimento sobre a temática. A segunda em que se contactou com a Secretaria do Ambiente e dos Recursos Humanos que disponibilizaram um funcionário desta área para se dirigir ao Parque de Santa Catarina para uma visita de estudo de cariz teórico- prático. Em ambas as ocasiões foram entregues ao pai um folheto, tanto para a autorização de registos fotográficos, como para autorização da visita de estudo (apêndice Z).

Por último, foi desenvolvido um Bazar de de Natal, que consistiu na venda de artigos realizados pelas estagiárias e pelos alunos (Figura 54) para ajudar monetariamente a escola. Inicialmente, solicitou-se a ajuda da Câmara Municipal do Funchal para dispensar uma barraca para a exposição dos produtos, contudo o pedido não foi autorizado e optou-se por expor junto à entrada da escola em cima de mesas (Figura 55).

A adesão por parte de todos os intervenientes foi positiva, traduzindo-se num valor de 200 euros em produtos vendidos.

**Figura 54. Produtos para venda****Figura 55. Bazar de Natal**

***Reflexão Crítica sobre o Estágio na Componente de 1.º Ciclo do Ensino Básico.***

Com esta reflexão final pretende-se culminar o balanço da intervenção educativa no 1.º CEB. Tal como no contexto de EPE, um dos nossos maiores objetivos era o de estabelecer relações positivas com a turma, com a professora cooperante, com a comunidade educativa e com os pais. Assim sendo, podemos refletir que manteve-se um contacto positivo, contudo, as relações com os pais não foram desenvolvidas como desejado, atendendo a que não mostraram grande interesse nos trabalhos que foram desenvolvidos com os seus filhos. Solicitou-se a sua participação para a exposição de presépios reciclados, e apenas podemos contar com a colaboração de quatro pais.

Diariamente foram feitas reflexões conjuntas com a professora cooperante, que contribuíram e muito para melhorar a ação pedagógica, pois esta sempre que solicitado mostrava-se disponível para nos auxiliar.

Uma vez que ao contrário da intervenção na EPE, no contexto de 1.º CEB foi feito um trabalho conjunto com uma colega estagiária, o trabalho desenvolvido alicerçou-se num trabalho de cooperação, em que se trocaram ideias, planearam as atividades

desenvolvidas, elaborou-se materiais pedagógicos e orientou-se os trabalhos dos alunos na sala.

Um dos grandes problemas que enfrentamos foi a gestão de comportamentos. Na primeira semana de observação, verificou-se que esta era uma turma problemática, e como tal questionou-se sobre que estratégias a utilizar para melhorar essa situação. Assim, em conjunto, optou-se por entregar semanalmente uma folha com um quadro de comportamentos, para preencher diariamente pelas crianças atendendo à sua própria opinião. Optou-se, também, por pedir a colaboração dos elementos mais perturbadores da sala para auxiliarem os colegas com mais dificuldades na resolução de exercícios. Para além disso, e uma vez que na última semana se iria realizar uma visita de estudo, em conversa com toda a turma, ficou estipulado que apenas iam à visita quem conseguisse melhorar o seu comportamento. Assim sendo, verificou-se e refletiu-se que as estratégias utilizadas funcionaram, pois ao longo das semanas os alunos melhoraram a sua postura.

Para além da gestão dos comportamentos, verificou-se que esta turma possuía algumas dificuldades na aprendizagem. Como tal, questionou-se sobre como contribuir para melhorar a ação pedagógica, com vista a ajudar os alunos com mais dificuldades. Neste sentido, em reflexão conjunta, sugeriu-se que fossem feitos trabalhos de grupos e que simultaneamente se disponibilizasse materiais pedagógicos para auxiliar a compreensão dos conteúdos programáticos. Posteriormente, refletiu-se que este tipo de trabalho foi uma mais-valia para a turma, pois verificou-se que os alunos mais fortes auxiliaram os que tinham mais dificuldade, e em conjunto fizeram descobertas que provavelmente sozinhos não as fariam, e que assim foram criadas “[...]condições para que os alunos aprendam a respeitar o trabalho dos outros, a experimentar estratégias para vencer dificuldades e também a recorrer à ajuda de companheiros e de toda a informação disponível” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.89).



Atendendo ao que acima foi refletido, e atendendo ao que é considerado por Alarcão (2010), já não nos podemos deixar levar pela ideia de que o professor é o transmissor de conhecimentos, mas sim que os alunos é que têm um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, mas para tal é fundamental que o professor encontre “[...]estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hétero-aprendizagem” (p.29).

Como aspetos negativos, verificou-se que o fato de a professora cooperante recorrer e pedir que utilizássemos frequentemente os manuais para o cumprimento do programa, não nos possibilitou que fossem feitas mais atividade mais liberais. Contudo, e atendendo a que um dos objetivos que o Ministério da Educação propõe é o de que o professor deve criar estratégias para que os alunos se impliquem e responsabilizem pela sua própria aprendizagem, tentou-se proporcionar momentos em que tal fosse possível.

Em consonância com o referido, considerou-se que cumpriu-se com o programa nacional, mas que pretendia-se que a intervenção fosse regida de uma forma mais dinâmica. É de salientar que foi a área disciplinar de Matemática que se sentiu mais insegurança de lecionação, e como tal foi a área que implicou mais investigação e estudo fora da sala de aula, para que se conseguisse uma intervenção pedagógica de qualidade. Já a área de Estudo do Meio, considera-se que foi lecionada de forma positiva, atendendo a que os conteúdos programáticos eram por nos conhecidos, e como tal foram desenvolvidos com convicção.

Para além dos aspetos negativos acima descritos, verificou-se que um outro aspeto menos positivo foi o reduzido horário de trabalho direto com a turma, atendendo a que a prática foi realizada três dias por semana, num sistema de rotatividade semanal com a outra colega. Assim, considera-se que ao contrário da intervenção na EPE, foram escassas

as intervenções, o que consequentemente nos impossibilitou de adquirir mais conhecimento e voz na matéria.

De um modo geral, a intervenção educativa em contexto de 1.º CEB baseou-se num clima positivo de comunicação e cooperação, fruto do trabalho desenvolvido por nós e pela colega de estágio. Julga-se que contribuiu-se positivamente no desenvolvimento dos alunos daquela turma, e que simultaneamente esta intervenção possibilitou alargar os nossos conhecimentos nesta área enquanto futuras profissionais. Por fim, salienta-se que inicialmente julgou-se que seria um trabalho complicado atendendo às características do grupo, mas, por fim, reflete-se que com o nosso empenho, persistência e dedicação conseguiu-se fazer mudanças nos comportamentos e implicação daqueles alunos, concluindo assim, que seja qual for o contexto escolar, desde que haja empenho e vontade por parte do profissional, a mudança é possível.

### **Considerações finais**

Nesta fase final, torna-se importante que haja uma reflexão geral sobre o trabalho desenvolvido em ambas as intervenções pedagógicas.

De acordo com Alarcão (2010), na intervenção educativa, “ a reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente” (p.54).

Antes de mais, salienta-se a importância da realização deste estágio, no sentido em que proporcionou uma visão mais alargada e transparente da profissão. Para Medina e Domínguez (1989) citado por Vilar (1993) um dos objetos “ [...] da formação e aperfeiçoamento dos professores é o de os «converter» em profissionais emancipadores, críticos e investigadores da sua prática, de forma a contribuírem para a transformação da Sociedade através da reconceptualização dos seus próprios processos de ensino” (p.57).

Hoje em dia, é importante que se deixe de adotar uma postura tradicional face à educação, e assim, procurou-se durante a nossa intervenção que deixássemos de lado essas linhas orientadoras e nos guiássemos por uma prática de maior qualidade, em que as aprendizagens ativas por parte das crianças é vista como um ponto de partida para o sucesso das suas próprias descobertas e aprendizagens.

Apesar dos objetivos que diferem a EPE do 1.º CEB, procurou-se em ambas as valências promover o desenvolvimento pessoal e social, desenvolver a expressão e a comunicação, incentivar para trabalhos de cooperação (Alarcão, 2010). Como tal, desenvolveu-se atividades incentivadoras, para promover aprendizagens, e estimular a curiosidade, o pensamento crítico, a autoestima e a autonomia.

O estágio realizado, fez-nos compreender a necessidade de passar para a prática aquilo que teoricamente foi aprendido, pois verificou-se que existem estratégias e opções que devem ser tomadas de acordo com as características das crianças/alunos. Para além

disso, constatou-se que para que haja uma intervenção pedagógica de qualidade, é importante criar um bom ambiente, fomentar relações positivas entre todos os elementos da sala, com os profissionais da instituição, com a comunidade educativa e com a família.

Através dos trabalhos/projetos desenvolvidas com a família e com a comunidade educativa aferiu-se que estes tornam-se mais ricos e valiosos, pois as relações de cooperação que são instituídas provocam um interesse por parte de todos os elementos, o que consequentemente, influencia positivamente o processo educacional.

O facto de se ter utilizado instrumentos de análise, e de se ter incidido a nossa intervenção na investigação-ação, possibilitou-nos refletir e avaliar acerca do trabalho que se desenvolvem ao longo de todo o estágio. Assim, refletiu-se que as opções metodológicas utilizadas foram fulcrais para desenvolver uma prática de qualidade, e que a procura constante de trabalhos de cooperação foram fundamentais para o desenvolvimento das crianças/alunos.

Como referido anteriormente, surgiram algumas limitações em ambas as valências, mas que foram ultrapassadas, apesar de não termos podido desenvolver todas as atividades que se pretendia. Do nosso ponto de vista, o tempo destinado à prática é escasso, pois quando já começamos a conhecer o grupo, e a nos ambientar com a realidade em que nos encontramos, é chegada a hora de terminar a intervenção.

Em suma, o estágio desenvolvido foi para nós uma oportunidade peculiar para conhecer de perto esta realidade profissional, conhecer contextos diferentes, demonstrar o nosso desempenho e construir a nossa identidade profissional. Proporcionou-nos momentos ricos e preparatórios enquanto futuros docentes e, que alargaram assim os nossos conhecimentos.

Para além disso, permitiu que se vivenciasse experiências únicas e significativas servindo-nos de exemplo para um trabalho que pretendendo futuramente abraçar, sempre

com o objetivo de desenvolver uma prática reflexiva, culminadas por um conjunto de fases: observar, planejar, agir, refletir e avaliar.



### Referências

- A planificação na creche: Um encontro entre teoria e prática. (2012). *Educadores de Infância*. 4- 5.
- Abrantes, P.; Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura: estratégia de abordagem do texto narrativo*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C., (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6ª ed.). Washington DC.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ariés, Philippe (1981), *História Social da criança e da família*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Ausubel, Novak & Hanesian (1980). *Psicologia Educacional* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Balageur, I., Mestres, J., & Penn, H. (1991). Quality in services for young children: a

- discussion paper. In *Quality in Early Learning and Child Care Services: Papers from the European Commission Childcare Network*. Obtido em:
- <http://www.childcarecanada.org/pubs/other/quality/index.html>
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Obtido em:
- <http://www.min-edu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.
- Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (s/l): Texto Editores.
- Boavida, A.M. & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In GTI. (Org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática. (pp.43-55).
- Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2004). *A construção da identidade profissional*. In Adão, Á & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 303-312). (1ª ed.). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Carvalho, A. & Diogo F. (1999). *Projecto Educativo*. (3ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, R. (2008). *História do ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castilheiro (1985). *Educação e cultura*. Coimbra: Almedina.
- Cortesão, L.; Stoer, S. (1997). *Investigação –acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedades e Culturas, n.º 7, pp.7- 28.



Costa, A. (1999). *Classes sociais e trajetórias de mobilidade num bairro popular*.

Oeiras:Editora Celta.

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. J.; Vieira, S. (2009).

Investigação-acção : Metodologia preferencial nas práticas educativas. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Vol. XIII. n.º 2. Pp. 455-479

Cunha, M. (2005). *A relação educativa expectativas dos pais em contextos de Educação*

*de Infância*. Tese de Mestrado em Educação de Infância (não publicada).Minho: Universidade do Minho.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. (1ª ed.). Cascais: Editora

Pergaminho.

Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira*

*infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Obtido em:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.pdf>.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Obtido em:

<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Obtido em:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Obtido em:

[http://moodle.braga.ucp.pt/docs/DL\\_43\\_2007.pdf](http://moodle.braga.ucp.pt/docs/DL_43_2007.pdf).

Despacho nº 5220/1997, de 4 de agosto. Obtido em:

<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=E2TK9jQUF8A%3d&tabid=1787&language=pt-PT>.

Dewey, J. (1967). *Vida e Educação*. (6ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade, A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dicionário Da Língua Portuguesa (2010). Edição revista e atualizada. Porto: Porto Editora.

Direcção Regional da Educação (2008). *Educação Pré-Escolar e Avaliação*. Açores:

Direcção Regional da Educação – Divisão da Educação. Disponível em:

<http://www.edu.azores.gov.pt/alunos/educacaopreescolar/Documents/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Doolittle, P. E. (1995). *Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development*. Obtido em:

[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED384575&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED384575](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED384575&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED384575).

EB1/PE da Nazaré (2011). *Projecto educativo de escola*. Documento não publicado.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. A. ( s/d). *Investigação – acção como metodologia*. Projeto Ser Mais – Educação para a sexualidade online. Obtido em:

[http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf)

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

- Flores, M. A. et al. (2007). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Formosinho, J. O. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores - da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, M. (2010). *Formação de professores em tempos de Abril*. Lisboa: Edições.
- Gameiro, A. (1998). *Pedagogia e relação educativa*. Porto: Edições Salezianas.
- Glauert, E. (2004). A ciência na educação de infância. In I. Siraj-Blatchford. *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp.71-88).Lisboa: Texto Editora.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto de Emprego e Formação Profissional (1994). *Classificação nacional de profissões, versão 1994*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Resultados provisórios dos Censos 2011*. Obtido em:

[http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao).

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Katz, L., (s/d). O que podemos aprender com Reggio Emilia? In Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Org). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37-55.

Krieger, M. G. Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado. In: Toldo, C. S. (org.). *Questões de lingüística*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003, p. 70-87.

Lamb, M. E., & Sternberg, K. J. (1992). Sociocultural Perspectives on Nonparental Child Care. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. Hwang & A. G. Broberg (Eds.).

Lapo, M. (2010). *Professores que Marcam a Diferença*. Edição Alfarroba.

Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Obtido em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Disponível em

<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.pdf>.

- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Inês Sim-Sim. *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (pp.9-27). Lisboa: Textos Editores.
- Lino, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (1998). A Rotina Diária nas Experiências – Chave do Modelo High /Scope. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes. A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Asa Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. L. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Luzuriaga, Lorenzo (1987). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional.
- Magalhães, M. (2002). *Contar histórias*. Minho: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Obtido em:  
[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf).
- Marques, M., Oliveira. C., Santos. V, Pinho. R, Neves. I, Pinheiro, A. (s/d). *O educador como prático reflexivo*. (s/e). Escola Superior de educação de Paula Frassinetti, pp.129-142.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola: novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1998). Professores, Famílias e Projecto Educativo. Rio Tinto Edições Asa.
- Marques, R. (2008). *A cidadania na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Editor: Ministério da Educação – Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo – Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação – acção*. Porto: Porto Editora.
- Meredieu, F. (1974). *O Desenho Infantil*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Mesquita - Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. (1ª ed.). Porto: Profedições.
- Miguel, A. S. B. (2007). *Cuidar e educar: um novo olhar para a educação infantil*.  
Obtido em:  
[http://www.fafibe.br/revistaonline/arquivos/ana\\_silvia\\_aluna\\_\\_cuidar\\_e\\_educar\\_um\\_novo\\_olhar.pdf](http://www.fafibe.br/revistaonline/arquivos/ana_silvia_aluna__cuidar_e_educar_um_novo_olhar.pdf).
- Ministério da Educação. (1996). *Plano para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância: relatório preparatório*. Obtido em:  
[http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao\\_preescolar\\_portugal1.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal1.pdf).
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar*.

Obtido em:

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-deaprendizagem/>.

Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

(2011). Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na educação pré-escolar*.

Disponível em

<http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPedocumento final.pdf>

Monteiro, A. (2002). *A Revolução dos Direitos da Criança*. Porto: Campo das Letras.

Morgado, J. (2001). *A Relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. (2ª ed.). Lisboa:

Editorial Presença.

Morgado, C. J., & Ferreira, B. J (2006). Globalização e autonomia: Desafios,

compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco (Eds.),

*Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 61). Porto:

Porto Editora.

Moss, P. Penn, H. (1996). *Transforming Nursery Education*. Londres: Paul Chapman.

NAEYC (1997). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs

Serving Children from Birth through Age 8. Washington, DC: Author.

Nérici, Imídeo (1986). *Didáctica, uma introdução*. São Paulo: Edições Atlas.

Nicolau, Marieta Lúcia Machado (1997). *A educação pré-escolar. Fundamentos e*

*Didática*. (9ª ed.). São Paulo: Ática.

Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna

Portuguesa. In Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de*

*Infância* (pp. 137 - 159). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. & Vasconcelos, J. (1996). *Relatório Estratégico para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. & Pinazza, M. (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). São Paulo: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Castor, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (org), (1999), Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo, Braga, Livraria Minho, ed.lit.
- Perrenoud, P., (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, A.; Grande, C.; Novais, I. e Bairrão, R. (2005). Interações educador – criança em contexto de creche, uma abordagem qualitativa. In R. Bairrão (org.). *Desenvolvimento*.
- Pires, E; Abreu, I; Mourão, C; Rau, M; Roldão, M; Clímaco, M; Valente, M; Antunes, J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. P. et al (s/d). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2000). Família e Adaptação Social – Subsídios para a compreensão das



- inter-relações criança-família-creche. In A. M. Fontaine (Coord.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança/Partenariado Família-Escuela y Desarrollo de los Niños* (pp.31-54). Porto: Edições ASA.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Alarcão, I. (Org.). *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009): “Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Conselho Nacional de Educação” (Editor). In: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: CNE.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, A. P. da (1998). *Projecto educativo de escola: administração participada e inovadora*. (2ª ed.). Porto: ASA Editores II.
- Rodrigues, A. P. (1999).Planeamento de projectos. Escola Moderna. N.º6,5.ª série. Obtido em:  
[http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_2\\_trab\\_proj\\_coop/122\\_b\\_02\\_plan\\_project\\_aprodriques.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_02_plan_project_aprodriques.pdf)
- Roldão. M. C., (2000). A Escola Como Instância de Decisão Curricular, in Alarcão, I. (org) (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*, (pp.69-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão. M. C., (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rolla, A.; Rolla, J. S. (1994). *O projecto educativo em educação de infância*.Lisboa: ASA.
- Santos, L. & Jau, J. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância* 84, pp. 4-9.

- Scarr, S. (1998). American Child Care Today. *American Psychologist*, (53)2, 95-108.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, B. D. da (1998). *Educação e comunicação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- SILVA, M. (2002), Orientações curriculares para a educação pré-escolar, (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3º volume: drama e dança. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Torres, M.; Mouta, C. & Meneses, A. (2002). Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 1-14.
- UNICEF. (2006). *Situação Mundial da Infância*. UNICEF.
- Vilar, A. M. (1993). *Inovação e mudança na reforma educativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª ed.). Madrid: Narcea.